INFORMES Y DOCUMENTOS

PROPOSICIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL FUTURO, REALIZADAS POR LOS PROFESORES DEL COLLEGE DE FRANCE BAJO LA COORDINACION DE PIERRE BOURDIEU (1985) (*)

Estas «proposiciones» se elaboraron a petición del señor Presidente de la República, por los «Professeurs» (catedráticos) del Collège de France (París, 1985).

Señor Administrador del Collège de France. París, 13 de febrero 1984.

Señor Administrador:

Vuestra alta institución está, desde su nacimiento, en el centro de las principales vanguardias del saber y de la enseñanza. Por ello, tendría en gran estima que el Collège de France, sin entrar en el detalle de los programas, tenga a bien reflexionar sobre lo que podrían ser, en su opinión, los principios fundamentales de la enseñanza del futuro, integrando la cultura literaria y artística más universal, con los saberes y los métodos de las ciencias más recientes.

Convendría para ello tomar en cuenta los cambios tecnológicos y sociales, favorecer el conocimiento de todas las culturas, y, por último y sobre todo, dotar a los jóvenes franceses de los instrumentos modernos de pensamiento, de expresión y de acción.

Apreciaría, por tanto, que el Collège de France en el plazo de un año pueda facilitarme el balance de sus proposiciones, de sus reflexiones y de sus análisis, con el fin de que se deduzcan las mutaciones necesarias.

Fdo. François Mitterrand,
Presidente de la República.

(*) *Propositions pour l'enseignement de l'avenir.* París, Collège de France, 1985. La versión castellana de este informe apareció en el libro de Miguel Cancio, *La enseñanza Reproductora y/o Transformadora. Sociología de la Educación y de la cultura de Pierre Bourdieu* (Santiago de Compostela, Monografías de la Revista *Coordenadas,* 1988, pp. 179-203). La *Revista de Educación* lo imprime con la autorización del profesor Bourdieu y del profesor Cancio, que tradujo al castellano dicho informe.

Señor Presidente de la República
M. François Mitterrand
París, 27 de febrero 1984

Señor Presidente de la República:

Usted ha tenido a bien pedir al Collège de France una reflexión sobre «los principios fundamentales de la enseñanza del futuro».

La Asamblea de Profesores, reunida el 26 de febrero, ha sido muy sensible a la confianza y a la estima con la que la habéis distinguido por dicha petición. Me hago su intérprete asegurándoos que ésta acepta la misión que la habéis confiado.

Fdo. Yves Laporte
El Administrador, Presidente de la Asamblea
de Profesores del Collége de France.

INDICE

- EXPOSICION DE MOTIVOS
- PRINCIPIOS

1. *La unidad de las ciencias y la pluralidad de culturas:* Una enseñanza armoniosa debe poder conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias humanas, poner atención en la pluralidad de modos de vida, de sabidurías y de sensibilidades culturales.

2. *La diversificación de las formas de excelencia («excellence»):* La enseñanza debería poner todo de su parte para combatir la visión monista de «la inteligencia» que conduce a jerarquizar las formas de trabajo o cumplimiento con relación a una de ellas, y debería multiplicar las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas.

3. *La multiplicación de oportunidades:* Sería necesario atenuar, en la medida de lo posible, las consecuencias del veredicto escolar, impedir que los éxitos tengan un efecto de consagración y los fracasos de condena para toda la vida, multiplicando las filiales y los pasos entre las filiales (ramas, etc.), debilitando los cortes irreversibles.

4. *La unidad en y por el pluralismo:* La enseñanza debería superar la oposición entre liberalismo y estatismo creando las condiciones para una emulación real entre las instituciones autónomas y diversificadas, pero protegiendo a los individuos y a las instituciones más desfavorecidas contra la segregación escolar que puede resultar de una competencia salvaje.

5. *La revisión periódica de los conocimientos enseñados:* El contenido de la enseñanza debería estar sometido a una revisión periódica que tienda a modernizar los saberes enseñados podando los conocimientos caducados o secundarios e introduciendo, lo más rápidamente posible, pero sin ceder al modernismo a cualquier precio, las experiencias nuevas.

6. *La unificación de los saberes transmitidos:* Todos los establecimientos escolares deberían proponer un conjunto de conocimientos considerados como necesarios a cada nivel, cuyo principio unificador podría ser la unidad histórica.

7. *Una educación ininterrumpida y alternada:* La educación se debería proseguir a lo largo de toda la vida y debería hacerse todo lo posible para aminorar el corte entre el fin de la enseñanza y la entrada en la vida activa.

8. *El uso de las modernas técnicas de difusión:* La acción de incitación, de orientación y de asistencia del Estado debería ejercerse por un uso intensivo y metódico de las modernas técnicas de difusión de la cultura, y, especialmente, de la televisión y de la telemática, que permitirían ofrecer a todos y en todas partes una enseñanza ejemplar.

9. *La apertura en y por la autonomía:* Los establecimientos escolares deberían asociar a personas exteriores a sus deliberaciones y a sus actividades, coordinar

su acción con la de otras instituciones de difusión cultural y llegar a ser el centro de una nueva vida asociativa, lugar de ejercicio práctico de una verdadera instrucción cívica; paralelamente, sería necesario reforzar la autonomía del cuerpo de enseñantes revalorizando la función profesoral y reforzando la competencia de los maestros.

LA APLICACION DE LOS PRINCIPIOS

Exposición de motivos

La cuestión de los contenidos y fines de la enseñanza no se puede satisfacer con respuestas generales, pero vagas, con el fin de conseguir la unanimidad a buen precio: desde luego, nadie podría discutir que toda enseñanza debe formar espíritus abiertos, dotados de las facultades y de los conocimientos necesarios para adquirir continuamente nuevos conocimientos y adaptarse a situaciones siempre renovadas. Esta intención universal exige, en cada momento, determinaciones particulares, en función, actualmente, de los cambios de la ciencia que no cesa de redefinir la representación del mundo natural y del mundo social; en función también de las transformaciones del entorno económico y social, especialmente de los cambios que han afectado al mercado de trabajo, como son las innovaciones tecnológicas, reestructuraciones de empresas industriales, comerciales o agrícolas. Entre todas estas transformaciones, las que afectan más directamente al sistema de enseñanza son, sin lugar a duda, el desarrollo de los modernos medios de comunicación (en particular, la televisión), capaces de rivalizar y contrarrestar la acción escolar, y también las profundas modificaciones del rol que incumbe, sobre todo en el orden ético, a instancias pedagógicas como la familia, el taller, las comunidades de pueblo o de barrio, y las iglesias.

Es necesario, también, tener en cuenta las transformaciones del mismo sistema de enseñanza evitando adoptar, al hablar de ellas, el lenguaje apocalíptico de la crisis o, peor, el tono de condena profético que busca las cabezas de turco en el cuerpo enseñante o en sus órganos representativos.

En grados diferentes, según los sectores y los niveles, las relaciones sociales que son constitutivas de la institución educativa, relaciones entre maestros y alumnos, entre padres y alumnos, entre maestros de diferentes generaciones, se han transformado profundamente bajo el efecto de factores sociales tales como la urbanización, el alargamiento general de la escolaridad y la transformación de la relación entre el sistema escolar y el mercado de trabajo, al mismo tiempo que se devalúan los títulos escolares, con la consecuencia de una verdadera decepción colectiva a propósito de la escuela (de la educación).

El sentimiento de desconcierto, desasosiego y de rebelión que suscitan estos cambios se deben, por una parte, al hecho de que no han sido pensados ni queridos como tales: el cuestionamiento, más o menos consciente, del contrato táctico de delegación que unió a una sociedad con su Escuela deja, al fundamento mismo del sistema de enseñanza, en una especie de vacío, generador de angustias. Para

conjurar las tentaciones regresivas que el sentimiento de crisis refuerza, tanto en los maestros como en los alumnos y en los padres, es preciso tratar de repensar los principios sobre los cuales puede ser edificado un sistema de enseñanza tan democrático como sea posible, al mismo tiempo que se adapte a las exigencias del presente y sea capaz de responder a los desafíos del futuro.

Una reflexión sobre los fines de la Escuela no puede ignorar las contradicciones que están inscritas en una institución encaminada a servir intereses diferentes, incluso antagónicos. Estas contradicciones, que los límites de la acción propiamente escolar hacen que, a menudo, aparezcan como antinomias insuperables («democratización»/«selección», «cuantitativo»/«cualitativo», «público»/«privado») y disponibles para todas las explotaciones polémicas y políticas, quedarán aquí presentes en el esfuerzo mismo por superar las tensiones entre exigencias opuestas o entre los fines propuestos y los medios indispensables para alcanzarlos.

Se puede negar a un grupo o a un individuo, no importa el que sea, el derecho a legiferar en esas materias, y de sustituirse así al conjunto de grupos que esperan pesar, presionar, sobre las orientaciones del sistema de enseñanza para hacer valer sus intereses. Y es poco probable que un programa educativo pueda obtener el asentimiento general. Resta que, en el estado actual de las instituciones de enseñanza, se haya respondido de hecho a estas últimas cuestiones. Por lo tanto, el enunciado explícito de un conjunto coherente de principios directores tiene, al menos, la virtud de apremiar la puesta en cuestión y la discusión de los presupuestos, o los prejuicios, que son el fundamento incierto, por indiscutido, de las políticas escolares. Resulta, por otra parte, que con bastante frecuencia hay un acuerdo entre los imperativos técnicos que dirigen sus esfuerzos a asegurar el progreso de la ciencia y de la enseñanza de la ciencia, y los imperativos éticos incluidos en la idea misma de una sociedad democrática. No obstante, se puede ir muy lejos en la definición de una enseñanza, a la vez, más racional y más justa sin encontrarse con los problemas que, con bastante frecuencia, dividen a los usuarios de la Escuela o a sus portavoces.

Este texto no quiere ser ni un plan ni un proyecto de reforma. Es el producto, modesto y provisional de una reflexión. Sus autores comprometidos en la investigación y en la enseñanza de la investigación, tienen conciencia de estar alejados de las realidades más ingratas de la enseñanza; pero también, por lo mismo, están liberados de los envites y de los objetivos a corto plazo.

PRINCIPIOS

La unidad de las ciencias y la pluralidad de las culturas

Una enseñanza armoniosa debe poder conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias humanas, y estar atenta a la pluralidad de modos de vida, de sabidurías y de sensibilidades culturales.

La Escuela prohibiéndose, siempre, definirse en relación a cualquier orientación moral, no puede eludir las responsabilidades éticas que inevitablemente le incumben. Por lo cual, uno de sus principales objetivos podría ser el de inculcar las disposiciones críticas que enseñan las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre. En esta perspectiva, la historia de las ciencias y de las producciones culturales, enseñada de forma apropiada a cada nivel, debería aportar los antídotos contra las angustias y las nuevas formas de irracionalismo o de fanatismo de la razón... Asimismo, las ciencias sociales deberían dar paso a un juicio lúcido sobre el mundo social y facilitar las armas contra todo tipo de manipulaciones. Serían muy formativos, por ejemplo, el examen crítico del funcionamiento y las funciones de los sondeos de opinión, o el desmontar los mecanismos de delegación, basado en la historia de las instituciones políticas.

Entre las funciones concedidas a la cultura, una de las más importantes es, sin duda, el papel de técnica de defensa contra todas las formas de presión ideológica, política o religiosa: este instrumento de libre pensamiento –de la misma manera que las artes marciales en otros terrenos–, puede permitir al ciudadano de hoy protegerse contra los abusos de poder simbólicos de los cuales es objeto, como la publicidad, la propaganda y el fanatismo político o religioso.

Esta orientación pedagógica tendría por fin desarrollar un respeto sin fetichismo de la ciencia como forma perfecta de la actividad racional, al mismo tiempo que una vigilancia armada contra ciertos usos de la actividad científica y de sus productos. No se trata de crear una moral sobre la ciencia, real o idealizada, sino de transmitir una actitud crítica con respecto a la misma y a sus usos, que se desprende de la misma ciencia y del conocimiento de los usos sociales que se hacen de ésta.

El único fundamento universal que se le puede dar a una cultura reside en el reconocimiento de la parte de arbitrariedad que debe a su historicidad: se trataría, pues, de poner en evidencia esta arbitrariedad y de elaborar los instrumentos necesarios (esos que aportan la filosofía, la filología, la etnología, la historia o la sociología) para comprender y aceptar otras formas de cultura; de ahí la necesidad de recordar la raíz histórica de todas las producciones culturales, incluidas las científicas. Entre las posibles funciones de la cultura histórica (integración nacional, comprensión del mundo actual, reapropiación de la génesis de la ciencia), una de las más importantes, desde este punto de vista, es la contribución que puede aportar al aprendizaje de la tolerancia, a través del descubrimiento de la diferencia, pero, también, de la solidaridad entre las civilizaciones.

Las razones propiamente científicas, especialmente los progresos asegurados por el método comparativo, se conjugan con las razones sociales –en particular las transformaciones de un mundo social donde los hombres pertenecientes a tradiciones diferentes se encuentran cada vez más interesados en comunicarse o en cohabitar, debido al hecho de la extensión de los movimientos migratorios– para tratar de abrir la enseñanza al conjunto de las civilizaciones históricas y de las grandes religiones, consideradas a su vez en su coherencia interna y en las condiciones sociales de su emergencia y de su desarrollo. Pero para lograrlo, sin hacer los programas excesivamente pesados, es necesario ante todo romper con

la visión etnocéntrica de la historia de la humanidad que hace de Europa el origen de todos los descubrimientos y de todos los progresos: introducir, desde la escuela primaria, elementos de cultura geográfica y etnográfica con el fin de que el niño se habitúe a admitir la diversidad de usos (en materia de técnicas del cuerpo, de vestido, habitación, alimentación...) y de los sistemas de pensamiento; de hacer aparecer, especialmente en la enseñanza de la historia, de las lenguas y de la geografía, la combinación de necesidad ecológica o económica y de arbitrio social que caracteriza a las opciones propias de las diferentes civilizaciones; todo ello recordando las innumerables aportaciones de técnicas y de instrumentos a través de los cuales las diferentes civilizaciones, empezando por la nuestra, se han constituido.

La enseñanza debería, de este modo, reunir el universalismo de la razón inherente a la voluntad científica y el relativismo que enseñan las ciencias históricas atentas a la pluralidad de sabidurías y sensibilidades culturales. No se puede conciliar la confianza en la unidad de la razón científica y la conciencia de la pluralidad de las razones culturales más que a condición de reforzar la flexibilidad y la adaptabilidad cognoscitivas que se adquieren en la confrontación constante del pensamiento con los universos indefinidamente variados y continuamente renovados de la naturaleza y de la historia.

La diversificación de las formas de excelencia

La enseñanza debería poner todo de su parte para combatir la visión monista de «la inteligencia» que conduce a jerarquizar las formas de trabajo o cumplimiento con relación a una de ellas, y debería multiplicar las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas.

Si el sistema escolar no tiene el completo dominio de la jerarquía de competencias que garantiza, puesto que el valor de las distintas formaciones depende en gran medida de los puestos a los que permiten acceder, ello no impide que el efecto de consagración que ejerce no sea desdeñable: trabajar para debilitar o abolir las jerarquías entre las diferentes formas de aptitud, tanto en el funcionamiento institucional (los coeficientes, por ejemplo) como en el espíritu de los maestros y de los alumnos, sería uno de los medios más eficaces (dentro de los límites del sistema de enseñanza) para contribuir al debilitamiento de las jerarquías puramente sociales. Uno de los vicios más escandalosos del sistema de enseñanza actual reside en el hecho de que tiende, cada vez más, a no conocer y a no reconocer más que una sola forma de excelencia intelectual, aquella que representa la sección C (o S) de los institutos y su prolongación en las Grandes Escuelas científicas. Por el privilegio, cada vez más absoluto, que la educación confiere a una cierta técnica matemática, tratada como instrumento de selección o de eliminación, tiende a hacer aparecer todas las otras formas de prestigio como inferiores; los detentadores de estas competencias mutiladas están condenados a una experiencia más o menos desgraciada, tanto por la cultura que han recibido como por la cultura que domina en la Escuela (esto es, sin duda, una de las causas del irracionalismo que florece actualmente).

En cuanto a los que detentan la cultura socialmente considerada como superior, éstos están condenados, cada vez con más frecuencia, salvo un esfuerzo excepcional y, la existencia de condiciones sociales muy favorables, a la especialización prematura, con todas las mutilaciones que ello supone.

Por razones inseparablemente científicas y sociales, sería necesario combatir todas las formas, incluso las más sutiles, de jerarquización de las prácticas y de los saberes, especialmente aquellas que se establecen entre lo «puro» y lo «aplicado», entre lo «teórico» y lo «práctico» o lo «técnico», que revisten una fuerza particular en la tradición escolar francesa, al mismo tiempo que se debe imponer el reconocimiento social de una multiplicidad de jerarquías de competencia distintas e irreductibles.

El sistema de enseñanza y la investigación son víctimas, a todos los niveles, de los efectos de esta división jerárquica entre lo «puro» y lo «aplicado» que se establece entre las disciplinas y en el seno de éstas, y que es una manera transformada de la jerarquía social de lo «intelectual» y lo «manual». De ello resultan dos perversiones que deben combatirse, metódicamente, por una acción sobre las instituciones y los espíritus: primero, la tendencia al formalismo que desanima a algunos espíritus; segundo, la desvalorización de los saberes concretos, de las manipulaciones prácticas y de la inteligencia práctica que está asociada a éstos. Una enseñanza armoniosa debería realizar un justo equilibrio entre el ejercicio de la lógica racional por el aprendizaje de un instrumento de pensamiento como las matemáticas y la práctica del método experimental, sin olvidar todas las formas de destreza manual y de habilidad corporal. El acento podría ponerse sobre las formas generales de pensamiento por las cuales se han constituido, a lo largo de los siglos, ciencias y técnicas. Si las matemáticas han nacido en Grecia, nuestra ciencia no se ha podido constituir más que dos mil años más tarde, en un tejido donde la cadena sería la teoría, la mayoría de las veces de tipo matemático, y la trama, la experimentación, gracias a un va y viene constante de la hipótesis teórica a la experiencia que la informa o la confirma. Encerrando lo real en una red de experimentos o de observaciones privilegiadas, la ciencia ha permitido la conquista de espacios de verdad aproximada, cuyo grado de aproximación, cada vez mayor, puede ser evaluado gracias al cálculo de errores o de las probabilidades aplicadas a la noción misma de medida. La vigilancia crítica sobre los límites de validez de las operaciones y de los resultados de la ciencia se impone particularmente en un mundo donde sin cesar intervienen porcentajes y probabilidades: pocos son los ciudadanos que conciben claramente cuáles son las consecuencias, al cabo de diez años, de una elevación (o de un descenso) de un 1 por 100 en un índice económico y que tengan conciencia del carácter artificial, pero útil de tal índice, fundado sobre bases estadísticas. Sin embargo, un número importante de nuestras decisiones corrientes descansan, lo más frecuentemente sin saberlo nosotros, sobre tales bases: por ejemplo, un coche determinado no es en sí superior a cualquier otro que le sea comparable, pero, entre los cientos y miles de vehículos de este modelo, podemos encontrar los elementos para valorar las posibilidades de que lo sea; la metereología, localmente, no puede más que evaluar las posibilidades de lluvia, y es así como la prensa describe, en los Estados Unidos, sus pronósticos. Parece, pues, importante que a través de

una iniciación que puede ser emprendida desde la escolaridad obligatoria, cada uno aprenda, al menos intuitivamente, a sopesar los riesgos.

Dejando en su justo lugar a la teoría que, en su función exacta, no se identifica ni con el formalismo ni con el verbalismo, y a los métodos lógicos de razonamiento que, en su rigor encierran una extraordinaria eficacia heurística, la enseñanza debe darse por objetivo, en todos los dominios, hacer posible la producción, la creación, y situar al aprendiz en la posición de descubrir por sí mismo.

Se puede producir una «manipulación» química o física en lugar de recibirla ya montada y de anotar resultados; se puede producir una obra de teatro, una película, una ópera, pero también un discurso, una crítica de cine, un informe de una obra (preferentemente destinado a un verdadero periódico de los alumnos o estudiantes) o también una instancia a la seguridad social, unas instrucciones o un acta de accidente, en lugar de la sola disertación; todo ello sin olvidar que hay lugar para el decubrimiento activo en las actividades más teóricas, como la lógica o las matemáticas. En esta línea, la enseñanza artística concebida como una enseñanza profunda de alguna de las prácticas artísticas (música, pintura, cine, etc.), libre y voluntariamente elegida (en lugar de ser, como hoy sucede, indirectamente impuesta) encontraría un lugar eminente. En este terreno, especialmente, sería necesario subordinar el discurso a la práctica (la de un instrumento, la práctica, también, de la composición, del dibujo, la pintura, el diseño, etc...). La revocación de las jerarquías debería conducir también aquí, sobre todo en los niveles elementales, a enseñar tanto las bellas artes como las artes aplicadas, de gran utilidad en la existencia cotidiana, como son las artes gráficas, las artes de la edición o de la publicidad, la estética industrial, las artes audivisuales, la fotografía.

La multiplicación de oportunidades

Sería necesario atenuar, en la medida de lo posible, las consecuencias del veredicto escolar, e impedir que los éxitos tengan un efecto de consagración y los fracasos de condena para toda la vida, multiplicando las filiales, ramas, los pasos o intercambios de unas a otras y debilitando todos los cortes irreversibles.

Deberían de ponerse todos los medios para atenuar los efectos negativos de los veredictos escolares que actúan como profecías autoconfirmadoras: se trataría de minimizar el efecto de consagración cuando éste fomenta un seguro de estatus y, sobre todo, el efecto de estigmatización que encierra a las víctimas socialmente señaladas por los veredictos escolares en el círculo vicioso del fracaso. Las sanciones negativas, sobre todo cuando éstas se aplican a adolescentes que, sobre todo en esta edad, están enfrentados con el problema de su identidad y expuestos de manera especial a crisis más o menos dramáticas, pueden conducir al desánimo, a la dimisión, incluso a la desesperación. Tratar de reducir los efectos incontrolados de todos los veredictos, contribuiría, sin duda, a reducir la ansiedad hacia la escuela que no cesa de desarrollarse, tanto en los padres como en los niños, con toda clase de consecuencias psicológicas, incluso psicopatológicas y sociales.

Eso no significa que deba resolverse el problema de «la selección por el fracaso», como se dice a veces, por un rechazo de la selección que conduce a retrasar siempre el momento de enfrentarse con la verdad, con todo tipo de consecuencias funestas, tanto para los individuos concernidos como para la institución. Otorgar un derecho de entrada ficticio es exponerse a que los individuos y la institución paguen muy caro las consecuencias de un mal comienzo. No se puede jugar con la lógica real del aprendizaje, y se debe asegurar a todos un buen comienzo aunque sea al precio de un esfuerzo especial. Se trata de tomar todas las medidas necesarias para dar a los más desguarnecidos unas buenas condiciones de formación, y de contrarrestar todos los mecanismos que conducen a situarlos en las peores condiciones (como la extraña lógica que condena a impartir las clases más difíciles a los maestros debutantes o a los maestros auxiliares mal formados, mal pagados y sobrecargados de cursos).

Está claro que lo que no se puede hacer es esperar a que se disponga de una especie de tratamiento psicosociológico que haga desaparecer por milagro los fracasos, los cuales no pueden reducirse realmente más que al precio de aumentar el número de maestros y sobre todo de mejorar sus condiciones de formación y de trabajo: se conocen las carencias extremas que sufre la enseñanza francesa, particularmente en el nivel superior, en todo lo que se refiere a la infraestructura específica de la vida intelectual, bibliotecas (no se insistirá aquí en sus insuficiencias escandalosas), instrumentos de trabajo como los manuales, colecciones de textos de calidad; traducciones científicas, bancos de datos, etc.

Dicho esto, los maestros más conscientes de la pluralidad de las formas de excelencia, de los límites de la validez de sus juicios y de los efectos traumatizantes que pueden ejercer, deberían evitar los veredictos inapelables sobre las capacidades de sus alumnos globalmente caracterizados y no olvidar que, en cualquier caso, juzgan una capacidad puntual y parcial, y no a una persona tomada en su esencia o en su naturaleza. La pluralidad de las formas de éxito reconocidas, que liberaría a los maestros de la obligación de formar, de modelar y de evaluar a todos los espíritus según un solo modelo, junto a la pluralidad de pedagogías que permitiría valorar y exigir resultados diferentes (dentro de los límites de un mínimo cultural común exigible en cada nivel), podrían hacer de la escuela no un lugar de fracaso y de estigmatización para los más desfavorecidos socialmente, sino un lugar donde todos podrían y deberían encontrar su propia manera de triunfar, de superarse.

Para que la evaluación necesaria de las aptitudes tome la forma de un consejo de orientación más bien que de un veredicto de exclusión, sería necesario multiplicar las filiales, las ramas, socialmente equivalentes (en oposición a las carreras jerarquizadas de hoy). Deberían darse todas las facilidades institucionales a aquellos que quisieran pasar de una rama a otra o combinar los aprendizajes asociados con ramas diferentes. La rigidez de las trayectorias obligadas, de los cursos irreversibles, que dan un peso casi fatal a las elecciones iniciales y a los veredictos escolares de exclusión, debería ser combatida por todos los medios. La consideración necesaria de las diferencias (en las capacidades y los ritmos de adquisición o las formas de espíritu) y la orientación de los alumnos hacia las diferentes ramas de-

berían acompañarse de medidas que tiendan concretamente –facilitándoles, por ejemplo, buenos enseñantes y equipamientos de calidad– a revalorizar las ramas, que las jerarquías vigentes (en los espíritus y en el entorno social) conducen a valorar como inferiores. El curso tomaría la forma de una especialización progresiva por la orientación hacia establecimientos pluridisciplinarios que diesen paso al acceso a establecimientos más especializados. Sería necesario que los jóvenes antes de decidir la elección de su especialidad puedan hacer *stages* (cursillos) en establecimientos diversificados.

Habría que trabajar también para destruir o reducir la tendencia a sacralizar el título escolar, especie de esencia social garantizada escolarmente que cumple en nuestras sociedades una función completamente parecida a la de los títulos nobiliarios en otros tiempos, prohibiendo a los unos el rebajarse en el cumplimiento de algunas tareas consideradas indignas, y a los otros el aspirar a futuros prohibidos. Por todo esto sería importante revalorizar los cumplimientos, las realizaciones efectivas: por ejemplo, introduciendo en todas las selecciones realizadas un cupo elegido y promocionado sobre los trabajos efectuados y tareas reales (como, en el caso particular de los profesores, la introducción de innovaciones pedagógicas ejemplares o una dedicación excepcional). Una de las tareas más graves del sistema burocrático francés reside en el hecho de que un incapaz escolarmente legitimado y un competente escolarmente desprovisto están separados de por vida, como el plebeyo y el noble, desde todos los puntos de vista socialmente pertinentes. La selección por el diploma no es perjudicial más que en la medida en que continúa actuando mucho más allá de su objetivo, durante toda una carrera, la evaluación real del trabajo realizado se ve injustamente sacrificado a los intereses corporativistas y a una defensa mal entendida de los asalariados. Habría que trabajar en una transformación de los reglamentos y de las mentalidades para lograr que, conservando su función de garantía última contra lo arbitrario, los títulos escolares sean tomados en cuenta durante un tiempo limitado y nunca de manera exclusiva, es decir, como una información más, entre otras.

Entre los factores adecuados para minimizar el efecto de estigmatización, uno de los más eficaces sería, sin duda, la instauración de nuevas formas de competición. La competición entre comunidades escolares asociando a maestros y alumnos en proyectos comunes –como el que hoy en día se realiza en materia de deporte entre clases o entre establecimientos– tendría por efecto suscitar una emulación y, por ello, una incitación al esfuerzo y a la disciplina que no tendría por contrapartida, como la competición entre individuos (alumnos y profesores), la atomización del grupo y la humillación o el desánimo de algunos.

La unidad en y por el pluralismo

La enseñanza debería superar la oposición entre el liberalismo y el estatismo creando las condiciones para una emulación real entre instituciones autónomas y diversificadas, y protegiendo a los individuos y a las instituciones más desfavorecidas contra la segregación escolar que puede resultar de una competencia salvaje.

La existencia de una oferta escolar diversificada, propuesta a todos los niveles por instituciones de enseñanza autónomas y competentes (al menos en el nivel de enseñanza superior), podría ser el principio de toda una serie de efectos convergentes, encaminados a acrecentar la eficacia y la equidad del sistema de enseñanza reforzando la emulación entre los establecimientos, los equipos pedagógicos y las comunidades escolares, y, por tanto, a favorecer la innovación y debilitar los efectos funestos de la condena escolar.

Los organismos de enseñanza deben de estar al abrigo de todas las presiones exteriores y verse dotados de una autonomía real, es decir, sobre todo en el caso de los establecimientos de investigación, para poder determinar ellos mismos sus objetivos. Entre las condiciones necesarias para asegurar a los establecimientos de enseñanza superior la autonomía –la especialidad y la responsabilidad que definen una verdadera Universidad que englobe la enseñanza fundamental y la enseñanza profesional– y dotarla de recursos diversificados que correspondan a esas funciones diversas, la más importante es sin duda el dominio y control de un presupuesto global que podría estar asegurado por una pluralidad de fuentes de financiamiento: subvenciones del Estado, de regiones, municipios, fundaciones privadas, contratos con el Estado o con empresas públicas y privadas y, tal vez, hasta con la participación financiera de los estudiantes o de antiguos alumnos. Los establecimientos de enseñanza superior y de investigación de financiación privada o semipública podrían de esta manera coexistir con los establecimientos de financiación exclusivamente pública. La autonomía debería ser también total en materia de creación de enseñanzas, colación de grados y de regulación del flujo de estudiantes. El Estado debería sostener las enseñanzas económicamente no rentables, pero culturalmente importantes.

De aplicación relativamente fácil en lo que concierne a la enseñanza superior, donde el proceso está ya comprometido –sin que hayan sido previstas las medidas capaces de contrarrestar los efectos de la competencia salvaje– ese principio podría encontrar una aplicación progresiva a través de experiencias voluntarias y, poco a poco, generalizadas, en la enseñanza secundaria (sin duda habría que extender hoy dicha definición hasta el nivel del DEUG incluido). Se trataría de crear establecimientos que ofrezcan, junto a conocimientos fundamentales universalmente exigibles, enseñanzas especiales en opción que constituirían su especialidad y, por tanto, uno de sus puntos fuertes en la competencia. Esto supondría que los directores de los establecimientos o los colectivos de enseñantes dispusiesen de una mayor autonomía en el reclutamiento de los maestros (por la introducción de criterios múltiples, entre los cuales figurarían los criterios propiamente pedagógicos y teniendo en cuenta la relación entre el perfil de los enseñantes así evaluados y el perfil de los empleos).

Se tendría, así, que sustituir la competencia larvada por una emulación abierta, pero controlada y corregida gracias a una profunda redefinición del papel del Estado. Para contrarrestar el reforzamiento que la selección por los costes de escolaridad (tasas) o la distancia geográfica, podrían aportar a la segregación escolar, el poder central debería conferir a los individuos y a las instituciones más desguarnecidos, garantías explícitas, eficaces y siempre repensadas, reactualizadas, contra los

efectos de la competencia salvaje. Sería necesario asegurarles a todos las condiciones institucionales de la adquisición de un mínimo cultural común: dando bolsas del Estado, válidas en todos los establecimientos, a los estudiantes carentes de medios económicos, para hacer valer sus capacidades escolares y dando a los establecimientos (Universidades, institutos o colegios) los medios de asegurarles formas tutoriales individuales o colectivas; concediendo subvenciones y ventajas institucionales (por ejemplo, primas a los maestros) a los establecimientos que acojan a los más desfavorecidos, que no serían así basureros para adolescentes condenados a la degradación, sino verdaderas zonas de educación prioritaria.

El Estado, respetando los particularismos culturales, lingüísticos y religiosos, debe asegurar a todos el mínimo cultural común que es la condición del ejercicio de una actividad profesional satisfactoria y del mantenimiento de un mínimo de comunicación indispensable para un ejercicio lucido de los derechos del hombre y del ciudadano. En consecuencia, correspondería a los poderes públicos la misión de velar por la calidad pedagógica del conjunto de las instituciones de enseñanza fundamental (desde la guardería a la *troisième* actual, inclusive).

Los programas nacionales deberían definir el mínimo cultural común, es decir, el núcleo de conocimientos y de *savoir-faire* fundamentales y obligatorios que todos los ciudadanos deben poseer. Esta formación elemental no debería estar concebida como una especie de formación acabada y terminal sino como el punto de partida de una formación permanente. Debería, pues, poner el acento en los saberes fundamentales que son la condición de la adquisición de todos los otros conocimientos, y en la manera de conseguir los conocimientos (adaptabilidad intelectual, apertura de espíritu, etc.). Debería, también, poner el acento sobre las formas de pensamiento y los métodos más generales y más ampliamente utilizables, como el dominio de la proporción o del razonamiento experimental. Se debería hacer todo lo necesario para dar a todos un dominio real de la lengua común, escrita y hablada –sobre todo en público–. Sobre este último punto conviene no olvidar que los que no tienen el francés como lengua materna, dicha adquisición supone, sin lugar a dudas, el acceso a un dominio real de su primera lengua, que condiciona el control de las diferencias fonéticas, gramaticales y estilísticas. Sería muy deseable que sea enseñada, también y lo antes posible, una lengua extranjera.

En esta perspectiva, la escuela materna, que debería recibir los medios para acoger a los niños desde la edad de tres años, podría, al menos en su fase final, asociar a la enseñanza de la expresión una enseñanza de formación dirigida a transmitir los saberes fundamentales, de los que se presupone tácitamente que la escuela primaria domina, comenzando por la comprensión y el uso de la lengua común y de las diversas técnicas verbales y gráficas.

Con el fin de reforzar o de restaurar la motivación de los maestros y de contrarrestar la disolución de las responsabilidades que estimula el recurso del ascenso únicamente por antigüedad como patrón de todas las formas de competencia, el poder de tutela debería instituir instancias de evaluación de la actividad pedagógica y científica de los maestros. Estas instancias, establecidas por una duración limitada (cinco años como máximo), compuestas, al menos y en parte, por personas

ajenas al cuerpo considerado y elegidas por sus aportaciones innovadoras en las actividades más diversas, tendrían que evaluar la calidad de los individuos y de las instituciones (equipos educativos, establecimientos, etc.) en función de criterios múltiples y matizados; el peso de los títulos debería ser, por ejemplo, contrabalanceado o suplantado por la toma en cuenta de la eficacia pedagógica, que, dadas las disparidades del reclutamiento social de los alumnos según el establecimiento, no se puede medir por el solo coeficiente del éxito en los exámenes. Podrían también asesorar sobre la atribución, a las instituciones y a los maestros, de ventajas materiales y simbólicas (subvenciones, promociones, primas, *stages* de formación en el extranjero, viajes de estudio, etc.).

Estas instancias de evaluación podrían desempeñar las mismas funciones en la enseñanza secundaria. Una vez realmente instauradas las condiciones de competencia entre los establecimientos, incitados así a unirse a los mejores, sus evaluaciones (de dichas instancias) podrían guiar las elecciones de los padres y de los alumnos. A esas instancias permanentes podrían añadirse misiones temporales confiadas a especialistas (franceses o extranjeros) destinadas a describir de la manera más precisa, por referencia a lo que existe y a lo que cambia en Francia y en el extranjero, el estado científico y pedagógico del personal y de los establecimientos de diferentes niveles en la especialidad considerada. La adjudicación de una ayuda pública tendería en la práctica a estar subordinada a la aceptación de someterse a esos controles incitativos, dirigidos a asegurar, a los establecimientos concernidos, certificados de calidad y, de esta manera, una ventaja en la competencia.

Debería hacerse todo lo necesario para aumentar la parte de autonomía y de responsabilidad de los enseñantes o de los equipos pedagógicos en el ejercicio de su oficio, asociando los enseñantes a la producción de los instrumentos de gran difusión (video-cassettes, manuales, etc.), a la elaboración de técnicas pedagógicas, a la revisión de los contenidos. Esto supondría la creación de equipos de animadores itinerantes encargados de recoger las críticas y sugerencias a propósito de los instrumentos y de los métodos en práctica, de asistir técnica y financieramente a los que innovan y de hacer circular la información sobre todas las iniciativas innovadoras y de progreso: en resumen, de descubrir, de animar y ayudar, por todas las maneras posibles, a los maestros más imaginativos. Estos animadores tendrían también por función organizar periódicamente, a escala regional, es decir, en relación con las Universidades locales, reuniones de trabajo en las que los maestros podrían plantear los problemas prácticos de su enseñanza ante especialistas que actuarían no como una instancia de control y de inspección, sino como una institución de consejo y de asistencia.

La revisión periódica de los saberes enseñados

El contenido de la enseñanza debería estar sometido a una revisión periódica que tienda a modernizar los saberes enseñados recortando los conocimientos caducos o secundarios e introduciendo, lo más rápidamente posible, pero sin ceder al modernismo a cualquier precio, las experiencias, las aportaciones nuevas.

La inercia estructural del sistema de enseñanza que se traduce por un retraso, mayor o menor según los momentos y según los dominios, de los contenidos enseñados con relación a las aportaciones de la investigación y a las demandas de la sociedad, debería ser metódicamente corregida por intervenciones reglamentarias o incitaciones indirectas que tiendan a favorecer la revisión de los programas, los manuales, los métodos y los instrumentos pedagógicos. Para ser aceptables y aplicables, dichas revisiones deberían tomar en cuenta, de la manera más realista, las tensiones, los problemas y los límites propios de la institución escolar.

El crecimiento continuo de los saberes impuestos en la educación se debe por una parte a los efectos de la inercia institucional y mental que lleva a reconducir, a reproducir indefinidamente lo que ya ha existido. Es así como el corporativismo de las disciplinas lleva a perpetuar los saberes superados o desfasados, y que pueden persistir en el organigrama escolar, a través de los exámenes, oposiciones, diplomas, ejercicios, manuales y enseñanzas, cuando ya no tienen vigencia en el orden de la investigación. Otro factor de conservadurismo reside en la tendencia al enciclopedismo, la pretensión de exhaustividad, o la institución de *prealables* como prerequisitos absolutos («no se puede ignorar eso»). Para combatir estas tendencias, y los corporativismos que las fundamentan habría que reunir un comité de revisión de los programas (de las enseñanzas fundamental y secundaria) encargado de retirar o recortar de los programas dichos obstáculos, dichas lacras, y de introducir, lo más rápidamente posible, las innovaciones útiles. Todo ello sin ceder al modernismo a cualquier precio: sobre todo, cuando, como por ejemplo en historia, no responde a ningún cambio decisivo y la modificación, no suficientemente ponderada de los programas, tiene por efecto el introducir repeticiones y lagunas en los cursos de los alumnos. Es necesario, desde luego, iniciar a los alumnos en las grandes revoluciones conceptuales sobre las que descansa la ciencia moderna, pero es necesario, también, evitar hacerlo demasiado pronto y, sobre todo, en detrimento de una ciencia clásica frecuentemente más formadora, sobre la cual descansa todo el edificio; pretender enseñar la relatividad a debutantes que no saben como funciona un transformador no tiene apenas sentido. El comité de revisión aludido debería tener el poder de orientar la política de inversiones públicas en materia de educación, definiendo los sectores en los que se reduciría o aumentaría, y orientando la elaboración y la creación de nuevos instrumentos pedagógicos.

La unificación de los saberes transmitidos

Todos los establecimientos escolares deberían proponer un conjunto de conocimientos, considerados como necesarios a cada nivel, cuyo principio unificador podría ser la unidad histórica.

Para compensar los efectos de la creciente especialización, que condena a la mayor parte de los individuos a conocimientos parciales, y especialmente la escisión, cada vez más marcada, entre lo «literario» y lo «científico» es necesario luchar contra la insularización de los saberes ligada a la división en disciplinas yux-

tapuestas; se trataría, por lo tanto, de elaborar y de difundir, a lo largo de la enseñanza secundaria, una cultura que integre la cultura científica y la cultura histórica, es decir, no sólo la historia de la literatura o incluso de las artes y de la filosofía, sino también la historia de las ciencias y de las técnicas; la misma tendencia a la insularización se observa en el seno de un mismo sector de la cultura y es preciso fomentar, por ejemplo, la progresión coordinada de las enseñanzas científicas, especialmente de las matemáticas y de la física.

Uno de los principios unificadores de la cultura y de la enseñanza podría ser, de esta forma, la historia social de las producciones culturales (de las ciencias, la filosofía, el derecho, las artes, la literatura, etc.), ligando, de manera a la vez lógica e histórica, el conjunto de los logros culturales y científicos (por ejemplo, la historia de la pintura del Renacimiento y el desarrollo de la perspectiva matemática). La reintegración de la ciencia y de su historia en la cultura, de donde de hecho está excluida, tendría por efecto favorecer, a la vez, una mejor comprensión científica del movimiento histórico y una mejor comprensión de la ciencia que, para comprenderse completamente a ella misma, tiene necesidad de un conocimiento racional de su historia, y que, sin duda, da cuenta mejor de la verdad de su desarrollo y de sus principios en el momento en que ésta es comprendida en las incertidumbres y las dificultades de sus comienzos. La enseñanza de una visión más histórica de la ciencia tendría por efecto favorecer una representación menos dogmática de ésta y de su enseñanza, y conducir a los maestros de todos los niveles a poner en primer plano, tanto los problemas como las soluciones, y recordar lo que han sido, en cada caso, los programas de investigación concurrentes.

La historia de las producciones culturales (ciencia, arte, literatura, etc.) debería ser enseñada en su dimensión internacional, particularmente europea; en consecuencia, los enseñantes de lengua y literatura nacionales y los de lenguas y literaturas extranjeras deberían estar estrechamente relacionados, sin privilegios jerárquicos. Para conciliar los imperativos de universalismo y las funciones de integración cultural sería necesario fomentar y favorecer la redacción de manuales de historia de la civilización y de las producciones culturales del mundo europeo, así como de otros grandes conjuntos culturales, reuniendo a representantes eminentes, franceses y extranjeros, de las diferentes disciplinas y traduciendo el resultado de estos trabajos en medios de transmisión como el video-cassete.

Una verdadera Universidad abierta de vocación europea, concebida sobre un modelo inspirado en la *Open University* inglesa podría ofrecer una enseñanza televisada completada y combinada con documentos de apoyo y con un encuadramiento (correcciones de ejercicios, ayudas y explicaciones complementarias, etc.) que podría estar asegurado en el marco regional, por una antena (sección) de dicha Universidad: una de las funciones de esta institución sería procurar a los enseñantes de todos los niveles un instrumento cómodo de formación continua y, llegado el caso, de promoción, lo que tendría por efecto fomentar las inversiones propias para favorecer el mantenimiento o la mejora de la competencia de los maestros. Se podría también concebir que, apoyándose en el satélite europeo y al precio de una firme simplificación de las equivalencias (convalidación) de los di-

plomas de los países implicados, esta Universidad llegase a difundir a escala europea enseñanzas multilingües de alto nivel y ofrecer una preparación para los exámenes ordinarios de la enseñanza superior, contribuyendo así a una unificación europea de las enseñanzas y de los títulos.

Una educación ininterrumpida y alternada

La educación debería prolongarse a lo largo de toda la vida, y debería hacerse todo lo posible para reducir el corte entre el fin de la enseñanza y la entrada en la vida activa.

La institución escolar es uno de los factores de la diferenciación en grupos de edad. Sería necesario trabajar para lograr que no haya edad para ir a la escuela, en todo caso que no haya límites superiores de edad. Lo que supondría que sea abierta la posibilidad de escolarización a todos los niveles y para todas las edades al precio de una transformación de las representaciones que llevan a asociar un cierto nivel de competencia con cierta edad. Si se sabe que las diferencias sociales se traducen muy rápidamente en diferencias de edad escolar (avance, «precocidad» o retraso, etc.), se verifica que un incremento en la elasticidad de la edad escolar podría tener efectos sociales importantes.

Si se observa, de hecho, la aparición de un grupo de edad de trabajadores-estudiantes y de estudiantes-trabajadores, la combinación del trabajo y de los estudios no ha encontrado verdaderamente su sanción en las instituciones. Sin duda, porque esto supondría que sean completamente replanteadas la noción misma del trabajo y la oposición entre la inactividad y el trabajo, dentro de la cual sería necesario incluir actividad profesional y formación. Por razones inseparablemente técnicas y sociológicas, la formación debería ser considerada, particularmente en el caso de los enseñantes, como un trabajo de plena dedicación, confiriéndole un verdadero *status* social y arrancando, a la vez, a los estudiantes-trabajadores del estado de indeterminación social en el que hoy se encuentran, lo que sería tanto más fácil si el corte, la ruptuta, entre teoría y práctica hubiese sido más débil, menos drástica. El ejercicio de una actividad profesional podría combinarse frecuentemente con la continuación de los estudios superiores en lugar de aplazar su realización hasta la terminación de los estudios. En esta perspectiva, se podría concebir la enseñanza superior como una institución de educación permanente utilizando todos los medios disponibles, escolares y extra-escolares (radio, televisión, video, etc.) y encaminada a hacer desaparecer el corte, tanto más brutal e irreversible cuando es más precoz, entre los estudios y la vida profesional. Más ampliamente deberían ser aprovechadas todas las ocasiones, y particularmente el servicio militar nacional, para dar una nueva oportunidad de formación a aquellos que ya están trabajando.

Semejante objetivo no puede ser alcanzado más que al precio de una profunda transformación de la organización escolar y de las mentalidades. En efecto, para que el derecho a recibir una formación a cualquier edad sea real, sería necesario dejar de identificar formación y escolarización, creando, por ejemplo, instituciones de formación apoyadas en la televisión, reconociendo la formación adquirida en

el «tajo» o por el trabajo personal, etc. Sería necesario, también, repensar profundamente la organización escolar para permitir que los retornos periódicos a la Escuela (Educación) puedan tener duraciones múltiples (por un año, con el modelo de año sabático, pero también por seis, tres meses o una semana, o por dos horas al día –con los cursos de tarde, noche, por ejemplo–) y tomar formas muy diversas: ciclos de formación, *stages* intensivos, etc. Las fórmulas de intercambio entre las instituciones escolares y las empresas públicas o privadas podrían institucionalizarse, crearse, en particular, bajo la forma de *stages* de formación o de perfeccionamiento (en los niveles elevados de los cursos, estos intercambios serían, sin duda, sumamente provechosos para las dos partes), y recíprocamente, por períodos de formación o de reciclaje, en la Universidad. Las fórmulas de alternancia, del estudio en la escuela y del trabajo en la empresa o el laboratorio, deberían generalizarse, dando así su pleno sentido a la educación permanente.

El uso de las modernas técnicas de difusión

La acción de incitación, de orientación y de asistencia del Estado debería ejercerse por un uso intensivo y metódico de las modernas técnicas de difusión de la cultura, y, especialmente, de la televisión y de la telemática, que permitirían ofrecer a todos y en todas partes una enseñanza ejemplar.

La utilización adecuada de los modernos instrumentos de comunicación, y particularmente del video-cassette, permite hoy confiar la producción de instrumentos de transmisión de los saberes y de los *savoirs-faire* elementales, es decir, fundamentales, a equipos que asocien a especialistas de la comunicación audiovisual, capaces de emplear al máximo las capacidades específicas del instrumento, y a los enseñantes destacados por sus competencias pedagógicas particulares que tendrían un interés evidente en rodearse de la opinión de la comunidad científica. A diferencia de la enseñanza televisada que, debido al hecho de la rigidez de la programación, se integra mal en la progresión, necesariamente diversa, de la enseñanza de los establecimientos escolares, el video permite ofrecer enseñanzas cortas, densas y pedagógicamente eficaces: de un cuarto o de media hora como máximo, dejan lugar al comentario, a la discusión y al ejercicio. Refiriéndose a saberes y a partes del programa en los que la imagen (fotografía, animación, etc.) es irremplazable, esas enseñanzas deberían estar definidas, para cada nivel de enseñanza y cada dominio del saber, en pliegos de condiciones destinados a los productores, públicos o privados, de video-cassette susceptibles de ser utilizados en los establecimientos escolares. El video-cassette que permite combinar la flexibilidad de su utilización, cada maestro en cada establecimiento puede elegir el momento de su utilización y la unidad de concepción y de realización, podría contribuir a la convergencia de la libertad y la diversidad de usos pedagógicos, y de la calidad y unidad de la cultura enseñada. El uso razonado y generalizado de las enseñanzas grabadas de alto nivel contribuiría, por añadidura, a reducir el efecto de las variaciones de la calidad de las enseñanzas según los establecimientos, las regiones, etc. No hay duda de que en materia, por ejemplo, de arte y de literatura, y muy especialmente de teatro y también de geografía o de lenguas vivas, la imagen podría contribuir a despojar a la ense-

ñanza de ese carácter tan irreal que reviste para los niños o para los adolescentes desprovistos de la experiencia directa del espectáculo o del viaje al extranjero. Para favorecer la producción de estos nuevos métodos pedagógicos, sería necesario facilitar a los enseñantes interesados los medios para adquirir las nuevas técnicas de transmisión del saber y, a los que las tengan perfectamente dominadas, los medios de realizarlas.

La televisión podría ser utilizada, especialmente el sábado y el domingo, como una verdadera base de educación permanente (a diferentes niveles) que satisfaría una demanda actualmente explotada por los comerciantes de cursos por correspondencia, enciclopedias y otras obras o revistas de divulgación, y que crearía, alrededor de la escuela, un entorno cultural indispensable para el éxito generalizado de la empresa educativa.

Una combinación razonada del video-cassette y de la telemática podría permitir a los establecimientos de enseñanza, equipados de terminales de ordenador, proponer una educación personalizada de alto nivel. Se verifica, por este procedimiento, cómo la ayuda del Estado, bien distribuida, podría compensar las desventajas geográficas y sociales. Se trataría, en un primer momento, de lanzar un pequeño número de experiencias que sean, a la vez, sociólogicamente válidas (es decir, con todas las condiciones necesarias para que estén aseguradas las probabilidades de éxito) y susceptibles de ser reproducidas a gran escala después de que sean sacadas las conclusiones y encontrados los medios.

Para evitar las ilusiones y, sobre todo, las desilusiones, es necesario al mismo tiempo, recordar, que los modernos instrumentos de enseñanza no pueden ser eficaces más que a condición de que no se les pida que sustituyan a los maestros sino que los asistan en una tarea renovada por su utilización: no son más que un útil suplementario a la disposición de los maestros cuya competencia, lucidez y entusiasmo, siguen siendo los factores principales del éxito pedagógico. Además, estos instrumentos no pueden probar toda su eficacia más que al precio de enormes inversiones económicas y culturales. El acceso al «consumo individual» de la educación que permite el recurso a la telemática tiene por efecto aumentar los costes de la educación y no reducirlos como se había podido creer. No sólo porque exige gastos importantes en equipos (televisores, magnetófonos, micro-ordenadores o terminales de ordenador, videotecas, etc.) que, favoreciendo una pedagogía activa y un trabajo individual o colectivo de investigación, son generadores de nuevas necesidades (bibliotecas de investigación, bancos de datos, etcétera), sino también porque exige profesores muy competentes y muy implicados en una empresa pedagógica encaminada a descubrir nuevas necesidades pedagógicas –la utilización imperfecta de estos instrumentos serviría para determinar las regresiones con relación a lo que se podría esperar con la utilización de los medios tradicionales–. El efecto de homogeneización y de centralización que produciría el uso sistemático (pero necesariamente limitado a un horario restringido) de enseñanzas creadas al nivel de las instancias centrales, tendría por contrapartida la acción diversificada de los maestros: lejos de limitarse al rol de simples repetidores, éstos tendrían que cumplir una función completamente nueva, liberados de las tareas puramente repetitivas y combinando la acción continua y personalizada, que es la de tutor, encargado de ayudar al aprendiz en

su trabajo, y la acción pedagógica del maestro y del animador, vinculadas a transmitir los modos de pensamiento más fundamentales y a organizar el trabajo individual y colectivo.

El cambio de vehículo, del medio (en los instrumentos de comunicación, de transmisión de conocimientos), exige cambios en el mensaje. Los modernos medios de comunicación no pueden conseguir su pleno rendimiento a no ser que se opere una profunda transformación de los contenidos enseñados y de las maneras de enseñar: se trata, en cada caso, de hacer un esfuerzo metódico para maximizar el rendimiento de la comunicación (por un trabajo sobre el lenguaje empleado, sobre los documentos presentados, las experiencias propuestas) teniendo en cuenta explícitamente las características sociales y escolares de los destinatarios... Para responder a la demanda de formación y de información que la utilización de estos nuevos medios plantearía, la autoridad central debería apoyarse en equipos de animadores que deberían permitir encontrar, de manera crítica, las mejores soluciones aportadas por algunos a los problemas planteados por todos, para lograr las bases de una generalización progresiva y voluntaria de las experiencias con éxito.

La apertura en y por la autonomía

Los establecimientos escolares deberían asociar a personas exteriores a sus deliberaciones y a sus actividades, coordinar su acción con la de otras instituciones de difusión cultural y llegar a ser el centro de una nueva vida asociativa, lugar de ejercicio práctico de una verdadera instrucción cívica; paralelamente, sería necesario reforzar la autonomía del cuerpo de enseñantes revalorizando la función profesoral y reforzando la competencia de los maestros.

Sin hacer concesiones al mito de «la apertura a la vida», que puede conducir a aberraciones, y sin comprometer la autonomía indispensable de la institución escolar con relación a la demanda social, es necesario evitar que el sistema escolar no se constituya en un universo separado, sagrado, que propone una cultura también sagrada y alejada de la existencia ordinaria. Para ello sería indispensable que todas las instituciones de transmisión cultural (escuelas, museos, bibliotecas, etc.) den entrada, asocien a sus consejos, de manera mucho más real y más eficaz que hoy en día, a personalidades exteriores (lo que no quiere decir notables), no en la lógica de un control que no puede suscitar más que reacciones de cerrazón y de defensa corporativista, sino en la lógica de participar en las responsabilidades, incluso financieras, en la inspiración y en la incitación de propuestas e iniciativas.

La Escuela no puede y no debe ser el único lugar de formación; no puede y no debe pretender enseñarlo todo. La transmisión de saberes, de conocimientos, no pudiendo, ni de hecho ni de derecho, estar monopolizada por una sola institución, es preciso que tenga en cuenta la red de lugares de formación complementarias en el marco de los cuales debe definirse la función específica de la Escuela. Por el hecho de la importancia creciente de las acciones de difusión cultural que se ejercen fuera de la institución escolar –por la televisión principalmen-

te, pero también por el teatro, el cine, las casas de juventud y de cultura, etc.– la acción escolar podría ver intensificado su rendimiento si se integrara consciente y metódicamente en el universo de las acciones culturales ejercidas por los otros medios de difusión. Sería necesario buscar, tanto a escala nacional como a escala de las pequeñas unidades locales, la articulación de todas las formas de difusión cultural, y favorecer, al menos a escala de los pueblos, la coordinación de la accion escolar con la de las distintas, instituciones de difusión cultura, bibliotecas, museos, orquestas, etc., y, también, de los diferentes agentes de difusión y de producción culturales, profesores, artistas, escritores, investigadores. Es importante para esto retirar los obstáculos técnicos, financieros y, sobre todo, burocráticos y jurídicos (particularmente en materia de responsabilidad civil), sin hablar ya de las resistencias psicológicas, que frenan hoy estos cambios impidiendo, especialmente, la participación, benévola o remunerada, en la enseñanza, a personalidades del mundo artístico, científico o profesional. Necesaria al nivel de la producción de producciones culturales, la ruptura institucional, pero también mental, entre productores de cultura –investigadores, artistas, escritores– y transmisores de cultura –profesores, periodistas, editores, directores de galerías, etcétera– debería ser reducida a nivel pedagógico. La entrada en el universo escolar de verdaderos creadores de cultura, constantemente solicitados y acogidos por los enseñantes actuando de mediadores encargados de preparar y de prolongar sus puntuales intervenciones, tendría por efecto recordar, señalar, poner de manifiesto, la distinción, sin duda parcialmente irreducible, entre la cultura y la cultura escolar.

La función propia de la acción escolar y la elección de los contenidos enseñados deben ser repensados por referencia al conjunto de las instituciones de difusión complementarias y concurrentes: y ello con el fin de evitar los dobles empleos y para concentrar el esfuerzo pedagógico sobre los campos en los que la acción de la Escuela es irremplazable. De hecho la Escuela debe dirigir prioritariamente su esfuerzo hacia la inculcación de disposiciones generales y transmisibles, que no pueden ser adquiridas más que por la repetición y el ejercicio. Sólo ella puede transmitir los útiles de pensamiento que condicionan la comprensión de todos los mensajes y la integración racional de todos los conocimientos al mismo tiempo que la síntesis crítica de los saberes susceptibles de ser adquiridos por otras vías, saberes o semi-saberes a menudo dispersos, incluso disgregados, como las condiciones, más o menos aleatorias, de su adquisición.

Los profesores deberían estar preparados y animados para utilizar de manera reflexiva y crítica los mensajes culturales suministrados por la televisión, el teatro, el cine, los periódicos. Por ejemplo, deberían recibir, en un momento cualquiera de su formación, una enseñanza sobre la técnica de los nuevos medios de comunicación que les permitiría transmitir la conciencia y el conocimiento de los procedimientos y de los efectos (especialmente de montaje y enfoque) que, tanto tiempo como permanezcan ignorados, confieren a los mensajes o a las imágenes socialmente construidas, las apariencias de lo natural y de la evidencia.

Todos los esfuerzos encaminados a favorecer la constitución de una verdadera comunidad educativa que una, en un intercambio de informaciones y de servicios, a los padres y a los educadores (lo que se hace con frecuencia en el caso

de los establecimientos privados), debería ser promocionado –al mismo tiempo que debería ser claramente delimitada la jurisdicción propia de la competencia profesoral–. La escuela abierta debería ser una especie de casa común, lugar de encuentro entre generaciones y ambientes, particularmente entre los antiguos residentes y los nuevos inmigrados, con el motivo, por ejemplo, de cursos de alfabetización. Sería un lugar donde podría aprenderse y ejercerse, sobre todo en las pequeñas aglomeraciones, con ocasión de las prácticas de ayuda mutua o de socorro, con vista, en particular, a las personas de edad o minusválidas, o a través de actividades asociativas que unan a generaciones diferentes (actividades artísticas, deportivas, clubs de ocio, etc.), una moral de responsabilidad, de solidaridad y de respeto a los otros: la educación cívica encontraría en dichos aspectos un campo de desarrollo de sus trabajos prácticos. Estas actividades colectivas serían, desde luego, la ocasión de inculcar un cierto número de principios de la convivencia social: en particular que la vida colectiva, y singularmente la de una clase activa y orientada hacia un proyecto común, es imposible sin algunas restricciones que cada uno debe imponerse; que no se puede trabajar en común en una misma actividad sin una disciplina mínima...

Numerosas actividades de interés general que han sido delegadas a los poderes públicos, se trate de actividades propiamente culturales como las exposiciones, espectáculos, conciertos, etc., o las que tienen relación, por ejemplo, con la belleza de los lugares públicos, o la salvaguardia del medio natural, el respeto a los animales, etc., podrían estar organizadas en y por las instituciones escolares o alrededor de ellas, volviendo a dar a los educadores el papel social de animadores ejemplares que fue frecuentemente el suyo.

Correlativamente a este esfuerzo por ofrecer a los maestros una función enriquecedora y ampliada y, por lo tanto, más atrayente, y para revalorizar socialmente esta función dando a la Escuela los medios de jugar un papel de hogar *(foyer)* de la vida social, podría preverse, en esta línea, la formación permanente que es necesaria para asegurar el mantenimiento y la renovación de la competencia técnica y pedagógica en un universo donde los saberes evolucionan rápidamente debido a la investigación científica y al desarrollo tecnológico, y donde las actividades se reestructuran y se diversifican: el trabajo individual de puesta al día, que debería verse dotado de ventajas inmediatas, podría verse favorecido por una utilización sistemática de la enseñanza televisada (Universidad abierta).

El oficio de enseñante es un oficio difícil, a veces penoso y agotador, que no puede ser realmente exaltante y eficaz si no se ejerce con pasión y convicción. Los maestros de todos los órdenes de la enseñanza no pueden librarse del desgaste psicológico y técnico a no ser que puedan romper periódicamente con la rutina escolar saliendo del universo cerrado de la Escuela para hacer cursillos en laboratorios, empresas, etc., o, para reemprender su formación ya sea por un trabajo personal ya sea siguiendo enseñanzas, aprovechando los años sabáticos. Y, sin duda, sería necesario ofrecer a los maestros de cierta edad que lo desearan la posibilidad de acabar su carrera en funciones de administración, tareas de encuadramiento cultural menos duras (como las actividades de tutor o de animador itinerante), según sus preferencias y sus aptitudes.

Una fuerte competencia específica, tanto en lo que concierne a la materia enseñada como en lo que se refiere a la manera de enseñar, constituye, sin duda, la mejor, sino la única garantía de la autonomía de la escuela y de la independencia de los maestros con respecto a los grupos de presión.

La aplicación de los principios

Estas propuestas se inspiran, sin duda, en un *parti-pris* de optimismo que se ve, en particular, en el esfuerzo por superar las contradicciones entre los objetivos opuestos que el sistema escolar debe perseguir. ¿Pero, cómo no tener en cuenta los límites, las tensiones con las que debe contar toda acción sobre el funcionamiento de la Escuela? ¿Y cómo olvidar que un discurso bien intencionado no es suficiente para producir el mejor de los mundos escolares posibles? Muchas veces en el pasado, medidas inspiradas por las mejores intenciones han desembocado en resultados contrarios a los fines perseguidos. Y cuando es el momento obligado de recordar, por ejemplo, las virtudes del aprendizaje por la experiencia, incansablemente exaltadas, desde Rousseau y Pestalozzi, por todos los reformadores, no se puede escapar al sentimiento de que la institución es capaz de neutralizar o de desviar todas las medidas destinadas a transformarla. En estas condiciones, ¿cómo serán elegidos los que tendrán la misión de decidir sobre las innovaciones reales y de recompensar los verdaderos méritos? ¿Cómo serán descubiertos y animados los responsables capaces de movilizar, por su competencia y su dinamismo, las inmensas reservas de imaginación y de abnegación todavía mal utilizadas? ¿Cómo superar las innumerables resistencias que podrán encontrar su justificación en las dificultades técnicas del oficio de enseñante, frecuentemente ignoradas por el gran público, y en las condiciones materiales, frecuentemente deplorables en las que debe ejercerse? ¿Cómo desbaratar las artimañas del formalismo igualitarista que permite ignorar la desigualdad evidente de las condiciones de formación, y confiar las tareas más difíciles, sin preparación particular y sin contrapartida especial, a los maestros más jóvenes y más desguarnecidos?

La importancia de los envites *(enjeux)* que están asociados a la educación imponen hacer todo lo posible para superar los obstáculos sociales. No se puede aplazar por más tiempo el esfuerzo, que es necesario para mejorar las condiciones de existencia, de formación y de trabajo de los maestros y profesores a todos los niveles, y la instauración de medidas reglamentarias indispensables para recompensar sus éxitos. No se puede hacer por más tiempo la economía de las inversiones importantes en la infraestructura propiamente cultural (empezando por las bibliotecas).

Sería necesario, paralelamente, emprender un cierto número de experiencias limitadas, pero decisivas: Universidad abierta, Comité de revisión y de unificación de los programas, Institutos Regionales de formación continua de los maestros (trabajando en unión con la Universidad abierta), Unidades experimentales de enseñanza personalizada utilizando los video-cassettes y la telemática, Cuerpos de animadores, Comité Ejército-Universidad para la organización de la formación, Cadena de televisión cultural, etc.

Con el fin de evitar que no refuercen, por el fracaso o la apariencia de éxito, los mecanismos que pretendían combatir, estas experiencias no deben ser emprendidas a no ser que se reúnan todas las condiciones materiales e intelectuales indispensables para su éxito, y que sean reproductibles y generalizables.

Enseñar no es una actividad como las otras: pocos oficios pueden ser causa de riesgos más graves que los que un mal maestro puede hacer correr a los alumnos que le son confiados; pocos oficios suponen tanta virtud, generosidad, entrega, y, sobre todo, entusiasmo y desinterés.

Sólo una política inspirada por la preocupación de atraer y de promover los mejores, esas mujeres y esos hombres de calidad que todos los sistemas de educación han celebrado siempre, podrá hacer del oficio de educador de la juventud lo que debería ser, el primero de los oficios.