

2. Estudios



Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente, * por BERTRAND SCHWARTZ

Este documento no es un «todo». Forma parte de un conjunto, constituye el primer capítulo de la segunda parte de un informe sobre el desarrollo de la educación permanente.

La primera parte comprende:

- Una descripción de la situación de la educación de los adultos en Francia.
- Una exposición de diversas experiencias extranjeras particularmente nuevas.
- En fin, reflexiones procedentes bien de documentos franceses o extranjeros recientes, bien de toda una serie de entrevistas efectuadas con responsables directamente concernidos o interesados por la educación de los adultos.

El segundo capítulo de la segunda parte constituye un estudio prospectivo sobre el desarrollo de la educación de los adultos.

Un tercer capítulo, corto, aborda los problemas financieros.

I. PREAMBULO

Lo que ha guiado nuestras reflexiones no es una imagen a priori de la educación permanente, que después se trataría de justificar y de traducir en un sistema ra-

zonable, es decir, inmediatamente accesible para todos y realizable en su conjunto, desde ahora.

Más bien que atenerse a ideas o a acontecimientos probables, a partir de los cuales tendríamos que adaptarnos, hemos preferido una prospectiva que atraiga la atención sobre el futuro de la educación permanente, imaginándola a partir del futuro y no a partir del presente. No hay, por otra parte, presente de la educación permanente.

Nuestra reflexión no es retrospectiva, es decir, especulativa, sino que quiere ser una prospección, un pensamiento orientado hacia la acción. Sin embargo, no queremos dejar aquí la ilusión de un proyecto elaborado para un futuro de veinte años. No tenemos la intención de proponer un proyecto, sino un *objeto de reflexión*, punto de partida de proyectos posibles y de experiencias deseables.

Una de las «reglas de juego» en materia de prospectiva es tomarse el derecho de reimaginarlo todo, de ponerlo todo en tela de juicio y de reconstruirlo todo. Esto nos ha conducido a proponer un sistema global que pretende superar las reformas parciales de adaptación.

Algunos, deteniéndose en los detalles, quizá verán en ello cosas que existen ya y juzgarán el conjunto como poco innovador; otros, reaccionando frente al conjunto del sistema, lo juzgarán quizá visionario.

* Traducción de un artículo aparecido en la *Revista de Educación Permanente*, editada por el Instituto Nacional para la Formación de Adultos, de Francia.

Aún queda por subrayar un punto esencial. No queremos hacer ningún juicio crítico sobre el sistema educativo, salvo destacar que no está orientado en absoluto hacia la educación permanente; se juxtaponen un sistema educativo escolar y un cierto número de experiencias y de realizaciones post-escolares.

II. DEFINIR EN PRIMER LUGAR LOS OBJETIVOS

No puede existir educación sin que los objetivos de esta educación hayan sido completamente definidos, y esto desde los niveles más generales (los del Ministerio de Educación Nacional) hasta los niveles más particulares (los del profesor). Enseñar no constituye un objetivo en sí; más exactamente, la finalidad de esta actividad contiene demasiadas cosas para resumirlas en un solo objetivo. Pero «aprender», o formarse, tampoco constituye un objetivo en sí, y tampoco pueden las finalidades ser resumidas en un objetivo, ni ser dejadas sin definición ni aceptadas sin discusión por los que aprenden.

Tengamos el valor de decirlo: este principio, precisamente por ser una perogrullada, se descuida con demasiada frecuencia.

A riesgo de ser, en efecto, severamente juzgados, digamos que:

- El Ministerio de Educación Nacional no ha definido nunca sus objetivos generales (1), en todo caso, ni en tanto como docente, ni como responsable de instituciones educativas, hemos conocido nunca, oficial ni oficiosamente, los objetivos fijados por el Ministerio de Educación Nacional.
- Los docentes si persiguen, como es frecuente el caso, objetivos precisos, apenas los confrontan entre sí, y no los explican, y en todo caso casi nunca los discuten con sus alumnos.

Sin embargo, de los objetivos dependerán a la vez las estructuras, los contenidos y los métodos. Este punto nos parece tan esencial que vamos a estudiar el problema, antes de cualquier otra reflexión, pensán-

(1) Entiéndase que el autor se refiere, en estas afirmaciones y críticas, al Ministerio de Educación de su propio país. Francia. (N. de la R.)

dolo sucesivamente al nivel de los que forman, y después al nivel de los que se forman.

1. Debe empezar el Ministerio de Educación Nacional

Los objetivos posibles son muy numerosos y, por ejemplo, pueden ser:

- Formar el espíritu o el comportamiento, a efectos de la vida profesional, cívica o familiar.
- Transmitir la herencia cultural.
- Formar a los jóvenes solamente o a los jóvenes y a los adultos.
- Adaptarse a las necesidades del empleo o lograr una combinación cualquiera de estos diferentes puntos.

Y cada una de las hipótesis que preceden supone, a su vez, un conjunto de sub-hipótesis. A título de ejemplo, formar el comportamiento supone numerosas posibilidades, incluso si este tema se reduce a la formación del carácter. Se puede pretender la formación de hombres obedientes, autómatas o autónomos, disponibles, perseverantes, individualistas o aptos para el trabajo en equipo. Por ello lo que hay que definir es todo el sistema de valores, y esto constituye de hecho un problema político.

2. A su vez, las instituciones educativas deben precisar sus objetivos

Toda institución educativa debe, partiendo de los objetivos de la educación nacional, definir ella misma sus propios objetivos. Por ejemplo, si la Escuela Normal está encargada de formar profesores y una Escuela de Minas de formar ingenieros de minas, estas dos instituciones tendrán numerosos objetivos diferentes. Pero ¿qué se esconde tras estos términos de profesor o de ingeniero de minas y qué tipo de hombres se quieren formar? Esto debe quedar precisado en una serie de objetivos que, ciertamente, no pueden estar en contradicción con los de la educación nacional. Una escuela de ingenieros, por ejemplo, no debe formar hombres autónomos, si el conjunto educativo crea hombres dependientes.

Ahora bien, una institución que, por ejemplo, pretenda desarrollar la autonomía debe instaurar un sistema de relacio-

nes maestro-alumnos muy diferente de la que no tuviera este objetivo: en un ambiente de autonomía, los exámenes tradicionales deben ser suprimidos para que los alumnos (con la ayuda de sus maestros) aprendan a «situarse» (2) y los cursos que aportan el «todo pensado» deben dejar sitio para muchas investigaciones personales. De donde se deriva toda una serie de medidas a tomar.

Y lo mismo sucede con cualquier otro objetivo. Tomemos otro ejemplo, el de las enfermeras: ¿Se quiere hacer de ellas personas autónomas, y hasta dónde? ¿De qué actos médicos serán responsables? ¿Se quiere que sean inmediatamente utilizables o capaces, por el contrario, de adaptarse constantemente a los cambios? ¿Serán especializadas, permaneciendo siempre en el mismo servicio, o polivalentes y con cambios frecuentes?

Los contenidos y métodos de formación serán definidos solamente después que se hayan dado todas las respuestas a estas preguntas.

3. Después llega el turno de los docentes

Cada docente, según su nivel, debe fijarse sus propios objetivos dentro del marco global de la institución educativa en la que trabaja. Imaginemos una escuela que se hubiera propuesto como objetivo desarrollar la iniciativa y la autonomía; ciertamente, la primera misión del profesor es comunicar conocimientos para que sean asimilados por los alumnos, pero deberá participar en la acción general del desarrollo de la autonomía, y esto afecta directamente, como acabamos de verlo, a la naturaleza de sus relaciones con sus alumnos y hasta al modo de transmisión de los conocimientos; a título personal, podrá además querer desarrollar tal o cual aptitud: por ejemplo, en relación con los instrumentos de pensamiento que proporciona a los alumnos, si es profesor de ciencias, puede preocuparse por desarrollar el espíritu de observación o, si es profesor de letras o de dibujo, insistir en afinar los medios de expresión propios de cada uno de sus alumnos.

(2) Véase más adelante el problema de la «autoevaluación».

Al decir lo que precede, hemos querido subrayar que en ausencia de una reflexión constante y a fondo sobre los objetivos y sobre los medios correspondientes a establecer, es difícil superar el solo objetivo de la aportación de conocimientos organizados en programas, y esto tanto más cuanto que el modelo cultural tradicional nos empuja hacia él muy fuertemente: en efecto, ¿no pretendemos inconscientemente formar a nuestros alumnos a nuestra imagen, alumnos conformes a la representación tradicional del «hombre cultivado»?

Pero entonces la noción de programa nos parece sin significado, y es necesario precisar lo que se quiere hacer. Los programas variarán en efecto según el objetivo que se busque. Para aclarar este punto, daremos aquí cuatro formas de objetivos porque nos parece que tienen un carácter general y, con el fin de concretar, las explicaremos en seguida a base de ejemplos.

Tomaremos como primer ejemplo el de una disciplina científica: la estadística. La enseñanza puede limitarse:

- *A la información*, mostrando que la ley matemática funcional existe poco en la naturaleza, que el fenómeno aleatorio es un fenómeno general, que existen métodos estadísticos de análisis de los problemas.
- *Al «medio de expresión estadístico»*: lo que significa para nosotros ejercitar a los alumnos a formular sus problemas, a presentar sus datos de forma probabilista y estadística, a comprender los resultados de un estudio de especialistas.
- *Al instrumental estadístico*, aprendiendo a manipular las técnicas de cálculo en estadísticas, a establecer y poner en obra los planes de experiencias, y asegurar su recuento (verificación) (examen), a cifrar el grado de incertidumbre de un resultado.
- *A la formación metodológica*, instruyendo a los alumnos sobre la forma de aproximarse a los problemas que presentan múltiples dificultades, sobre el uso de la experimentación, sobre el desarrollo demostrativo de una hipótesis, sobre el método por inducción.

Aplicando una división similar a la enseñanza de las ciencias naturales, por ejemplo, se destaca hasta qué punto se podría transformar profundamente la enseñanza de esta disciplina en la enseñanza secundaria (3). Probablemente se tendría que redistribuir de la forma siguiente lo que los alumnos tienen que aprender actualmente: una cierta parte sería suprimida definitivamente, aquella que un espíritu normalmente constituido sólo puede retener una quincena de días; otra parte se limitaría al nivel de la información; una tercera parte consistiría en el aprendizaje del lenguaje de base (expresión), que permite definir y describir los fenómenos y los seres de esta disciplina; una cuarta parte, el instrumental, se enseñaría sólo a un número limitado de alumnos, siendo objeto de opciones entre las que los alumnos se repartirían; un dominio aún más restringido sería el marco óptimo para abordar, con una fracción más o menos importante del efectivo, el aprendizaje de una metodología de observación y el manejo de los medios de investigación.

Esto ilustra lo que entendemos por la definición de los objetivos.

4. Pero la definición de los objetivos no es patrimonio de los docentes

Hemos subrayado ya el hecho de que los alumnos desconocían frecuentemente los objetivos de los profesores, de donde la idea de establecer una discusión entre el profesor y los alumnos a propósito de los objetivos. Esto no significa que los alumnos deban rechazar los objetivos del profesor, incluso rechazar tal o cual enseñanza, sino simplemente que pensamos que el hecho de explicar permanentemente al alumno por qué hace lo que hace constituye, para el profesor, el primer acto educativo, porque conduce a los alumnos a una mayor motivación y sobre todo a comprender mejor. Esto sucede no solamente a través de una discusión, sino incluso, eventualmente, mediante un acuerdo entre alumnos y profesor: lo que significa que el profesor debe explicitar los objetivos que perseguirá al comienzo de su enseñanza y, llevado al límite, al comienzo de cada

(3) Notemos, ya que se toma como ejemplo, que empieza a ser objeto de netas mejoras.

curso, en todo caso en cada serie de cursos, discutirlos con los alumnos y, si eventualmente les impone durante algún tiempo tal o cual contenido y tal o cual método, es a condición de que después de una serie de sesiones evalúe, con sus alumnos, el desajuste entre objetivos y resultados y que aprecien juntos las razones que tenía la enseñanza para escoger el itinerario que había impuesto.

No se trata de una crítica «del mundo o de la sociedad», sino —y ello no es menos inquietante para el profesor— de las razones que le habían conducido a escoger así sus objetivos y los medios establecidos para alcanzarlos.

Esto conduce por otra parte a la idea de las opciones: todos los educadores están de acuerdo en pensar que todos los alumnos no están obligados a seguir la misma formación y que los alumnos deben elegir, gracias a un sistema diversificado de opciones, las materias para las que se sienten más motivados. Y los alumnos escogerán sus opciones con conocimiento de causa, gracias a este procedimiento de discusión a fondo de los objetivos y no, como ocurre hoy demasiado frecuentemente, de cualquier forma o, peor aún, por «eliminación».

5. A modo de conclusión

Hemos visto la necesidad de una definición de los objetivos, de una definición en cadena en la que participan en particular los que se forman, y que determina estructuras, contenidos y métodos.

III. ¿QUE OBJETIVOS ASIGNAMOS AL SISTEMA EDUCATIVO?

1. Propuesta de una definición

De la educación proponemos la siguiente definición, que pensamos está de acuerdo con el pensamiento expresado por el ministro de Educación Nacional, M. Edgar Faure, en la Ley de Orientación:

Hacer capaz a toda persona de comprender mejor el mundo técnico, social y cultural que le rodea; de llegar a ser autónomo, es decir, capaz de situarse en su *environnement* y de influirle complementariamente; en efecto, solamente comprendiendo el juego relativo de la evolución de la sociedad y la suya propia se está verdaderamente en condiciones de ser un agente del cambio.

Digamos que, al margen de esta definición, la educación debe tener en cuenta (veremos cómo):

- Las exigencias de la formación profesional y también de la evolución (o dinámica) de estas exigencias.
- Las necesidades culturales de la sociedad.
- La necesidad que siempre existe de seleccionar una cierta forma de élite.

La escuela, tomada en el sentido del sistema educativo global, deberá ser simultáneamente para todos el medio y el lugar de acceder a la comprensión crítica de la cultura y de la vida social, y de poder por ello discutirla, y de aprender oficios, lo que significa saberes y diversos saber-hacer que permitan elegir entre variadas gamas de oficios.

La escuela debe esforzarse, por ello, en formar ciudadanos responsables y no sujetos pasivos. El tiempo de presencia en la escuela debe constituir para el alumno un cierto aprendizaje de la vida social, los alumnos deben poder adquirir o descubrir un saber-ser, a través de las situaciones que deberán adoptar a lo largo de sus estudios y de las responsabilidades que ejercerán en el desarrollo de éstos.

En fin, la educación debe comprender también la sensibilidad y la sociabilidad.

La educación será concebida como un conjunto de actividades destinadas a permitir a cada uno:

- Conservar los conocimientos adquiridos relacionándolos con su vida efectiva concreta.
- Aumentarlos por una buena información.
- Satisfacer las expectativas de promoción, síntesis de los mundos profesional, cultural, cívico y social.
- Permitir el cambio sobre estos diversos planos.
- En fin, desarrollar la persona en sus relaciones familiares y sociales.

2. Educación y empleo

Nos parece útil precisar nuestro pensamiento, dada la importancia de este problema.

Ciertamente, es inaceptable que el sistema educativo «produzca» alumnos (jó-

venes o adultos) con total indiferencia y con total ignorancia de las necesidades de mano de obra. Pero sería terriblemente peligroso ceder a la tentación muy frecuente (incluso si a menudo no se la confiesa) de adaptar la educación al empleo, y esto por las siguientes razones:

- Las previsiones del empleo son imposibles, a no ser con gruesos errores, y tanto más cuanto que se hacen a nivel regional; sin embargo, es a nivel regional donde podrían presentar algún interés.
- Contrariamente a lo que a menudo se piensa, las «necesidades» en conocimientos y aptitudes, correspondientes a los diferentes empleos, no son apenas más previsibles y son, lo hemos visto a propósito de las enfermeras, definidas primero en función de elecciones «políticas», pero de todas formas muy difíciles de definir incluso cuando las elecciones políticas han sido explicitadas.
- La adaptación empleo-educación significaría la negación de toda promoción y de toda evolución, de donde de toda posibilidad de conversión.
- La educación tiene bastantes objetivos más que la formación profesional.

No podemos admitir desde ahora que la educación deba ser sometida al empleo y entonces estudiaremos ulteriormente qué soluciones deben buscarse.

En particular, veremos que las soluciones deben ser encontradas, por una parte, en las estructuras educativas, pero, por otra, en el exterior; a este propósito digamos que deben hacerse esfuerzos considerables, pero que superan muy ampliamente la educación nacional para revalorizar ciertas funciones, y, por ejemplo, las de los técnicos.

IV. ¿POR QUE RAZONES UNA EDUCACION PERMANENTE?

No citaremos de nuevo por haberlas estudiado ampliamente en la primera parte del informe general, todas las razones que hay en favor de una educación permanente. Estas razones pueden, sin embargo, resumirse en dos puntos:

1. No se puede hacer todo en la escuela

Y esto, a la vez, porque habría demasiado que hacer (de donde el interés de una educación que se continúa y que permite reducir así los conocimientos a adquirir en la escuela) y porque ciertos conocimientos o aptitudes no se pueden adquirir en ella, por exigir, bien sea medios que no se pueden encontrar, o bien sea un estadio de desarrollo o la experiencia que sólo los de «más edad» pueden tener.

2. La comprensión de un «environnement» constantemente cambiante exige una educación permanente

Acceder a la comprensión crítica de la cultura no puede hacerse de una vez por todas, en la medida en que evoluciona constantemente lo que la constituye; ocurre lo mismo, por otra parte, para el saber y para el saber-hacer. Incluso ciertamente todavía ocurre lo mismo con la formación del hombre como ciudadano responsable.

3. *La educación permanente es un medio* (o mejor un conjunto de medios), y no un fin en sí, medios que utiliza el hombre en las diversas edades de su vida, en los diversos estadios de su desarrollo, en las diversas funciones privadas o públicas que ocupa en la sociedad.

V. UN PRINCIPIO ESENCIAL: LA CONTINUIDAD

Todo lo que precede supone un cambio profundo de los contenidos, de los métodos y de las estructuras, pero supone en primer lugar que se haya admitido un principio esencial: *la continuidad entre la educación de los jóvenes y la educación de los adultos*, una continuidad verdadera y percibida por todos; por otra parte, todo adulto deberá poder emprender nuevamente, en cualquier momento, su educación donde la había dejado, pero es necesario que los adultos estén perfectamente informados y realmente convencidos.

Los jóvenes «dejarán» (provisionalmente por otra parte), tanto más fácilmente el «ritmo educativo» (que quizá entonces no saturarán), sabiendo que podrán reemprenderlo, bajo múltiples formas, por ha-

berse retrasado eventualmente en tal rama teórica que han abandonado, ganando por ello sobre tal otra al revalorizar su experiencia profesional. Se debería decir más bien *que no se detienen los estudios, sino que se modifica su curso, es decir, el ritmo, el itinerario y el proceso*. Volveremos sobre este punto para ver unas cuantas modalidades prácticas.

VI. LAS MISIONES DE LA ESCUELA EN EL NUEVO SISTEMA

Además de las misiones bien conocidas de transmisión de la cultura y de aprendizaje de los oficios, a partir de las que se hace la formación para ciertas aptitudes, la educación escolar deberá conducir a cada joven hacia una adquisición progresiva de autonomía, en particular frente al saber. Por consiguiente, deberá enseñar también a utilizar los medios y los utensilios que se encontrarán bien sea después en la vida «post-escolar», bien sea durante la vida escolar, pero fuera de la escuela: *en cierto modo la escuela deberá preparar a los futuros adultos a querer y a poder seguir formándose*.

Pero hay que subrayar, a la inversa o como complemento, que ciertos elementos de la cultura no podrán ser adquiridos después, o fuera de la escuela, si la escuela no participa y no ofrece lo que se podrían llamar ciertas «llaves» y no abre ciertas «puertas»: aludimos a la cultura artística, a la cultura técnica y a la formación cívica y social.

La escuela debe, pues, asegurar cuatro misiones:

- 1) Enseñar oficios.
- 2) Aportar una formación de base.
- 3) Enseñar a «aprovecharse del exterior» (escuela paralela).
- 4) Poner al futuro adulto en estado de poder y querer seguir formándose más allá de su vida escolar y perseguir su máximo desarrollo.

VII. ¿COMO DESEMPEÑAR ESTAS MISIONES?

Estudiaremos sucesivamente los puntos 3 y 4, después, simultáneamente, los puntos 1 y 2, planteándonos cada vez el pro-

blema de las consecuencias en cuanto a las estructuras, a los contenidos y a los métodos.

1. Enseñar a los jóvenes a formarse por medios exteriores a la escuela

Se han intensificado hasta tal punto los medios de comunicación de masas que alteran toda la cultura de la sociedad y, en todo caso, toda la educación. A la juventud se encuentra cada vez más informada fuera de la escuela, y no es educada, sino empíricamente, para servirse de esta información, criticarla y seleccionarla.

Debe hacerse, por ello, un inmenso esfuerzo en la escuela para enseñar a los alumnos a servirse de medios que existen en el exterior.

Es así como la formación por la imagen y la formación a la lectura deben ser muy desarrolladas desde la escuela primaria. De donde se derivan consecuencias sobre:

a) *Las estructuras*

La enseñanza debería hacerse por períodos alternos; períodos en que el maestro explica y aporta conocimientos; períodos en que enseña a discutir, criticar, seleccionar, comprender la información, y períodos en los que los alumnos aprenderían a trabajar solos (o en grupos, pero sin profesor) (4). Del conferenciante que es actualmente, el maestro asumiría cada vez más un papel de asistencia técnica.

Sabiendo utilizar los utensilios y la información, el alumno podrá trabajar solo cada vez más, no solamente para revisar o profundizar una enseñanza seguida en la institución, sino para entrar, por sí mismo, en temas que le habrán sido indicados como útiles y que no serán objeto de curso alguno.

b) *Los métodos*

Actualmente la formación utiliza esencialmente:

- El curso, teniendo el alumno que escuchar (y además, por eso mismo, que «escoger» lo que se le enseña es-

(4) Esto es tanto más importante cuanto que, al volver a sus casas, cada vez más, los niños están o demasiado solos o «demasiado poco solos», y entonces es indispensable que las clases les sean abiertas por la noche y que puedan trabajar en ellas.

casamente, no enseñándole tampoco realmente la manera de tomar notas y redactar lo que ha escuchado).

- Trabajos prácticos, teniendo el alumno que trabajar en un sentido generalmente muy estandarizado.

Debería aprender, además, y esto sería objeto de aprendizajes especiales en clase, a:

- Leer, es decir, comprender el pensamiento escrito de un autor y «penetrarlo», es decir, «traducirlo» él mismo para sí mismo (5).
- Contemplar la imagen, y en particular «tomar distancia» en relación con ella, dado que ésta es, a menudo, terrible porque es cautivadora (y entonces se es cautivo).
- Y, a partir de las informaciones, escoger y *situarse*, criticar y seleccionar.

El período escolar llegará a ser mucho más activo, al mismo tiempo que, por otra parte, más democrático, por el derecho a la participación personal y la responsabilidad de cada uno en su propia formación.

2. Preparar a los jóvenes de tal manera que, una vez adultos, deseen y puedan seguir formándose

El proyecto que acabamos de desarrollar ayuda por sí mismo al futuro adulto a formarse, porque, en la medida en que habrá sido preparado a servirse de todos los medios exteriores y no siendo estos medios diferentes cuando llegue a ser adulto, será conducido y preparado naturalmente para utilizarlos. Pero serán necesarias otras soluciones, que, por una parte, pongan al adulto en situación de querer continuar, y por otra, de poder hacerlo.

2.A. EL PROBLEMA DEL «QUERER».

Este problema no puede ciertamente resumirse en un solo término, y no quisiéramos reducir la capital importancia de

(5) Queremos insistir aquí sobre la importancia que reviste el aprendizaje de la explotación de una lectura (que quizá está demasiado desarrollado, porque es eventualmente desecante, en literatura y muy insuficiente en las demás enseñanzas) ¿Aprenden, quizá, al mismo tiempo, a amar la lectura?

las dificultades objetivas y reales que los adultos encuentran para formarse de forma continua (ver a este propósito la primera parte del informe general). Pero, en la medida en que al abandonar la escuela el joven está, si no decidido a no formarse más, en todo caso muy poco convencido del interés que encontraría en ello, hay muy poca probabilidad de que supere sus dificultades e incluso éstas aumentarán.

Nos parece de una importancia capital lo que puede aportar la escuela: mostrar al joven que su formación le es «útil», es decir, que le permite responder a las situaciones cotidianas; para lograrlo es necesario que, a lo largo de su formación durante el período escolar, el joven aprenda a vincular sus conocimientos a su experiencia (6).

Por el momento, la formación de los adultos está gravemente disminuida porque éstos no están en condiciones de establecer una relación meditada y crítica entre sus experiencias concretas, personales o profesionales, y las nuevas informaciones que pueden recibir, y que son necesariamente más o menos abstractas. Y haremos la hipótesis de que ello se debe a que la educación de los jóvenes no tiene bastante en cuenta este problema, que todo lo que es nuevo para los adultos, todo lo que es conocimiento transmitido por los demás, es automáticamente clasificado en el dominio de la teoría. *El individuo, una vez adulto, no pudiendo ya encontrar relaciones entre lo que hace y lo que ha aprendido, no puede valorar sus conocimientos, y por este hecho los pierde poco a poco*, porque los jóvenes no están sistemáticamente acostumbrados a establecer relaciones entre leyes y ejemplos, entre reglas y casos de especie, entre teoría y práctica.

¿Cómo, si no, explicar el hecho de que sean tan numerosos los adultos de veinticinco años que ya no saben leer, en el sentido de que no comprenden lo que leen (ignoran el sentido de la coma o del punto, el sentido de las palabras relacionales, tales como porque, pero, pues, y se detienen

(6) Hagamos aquí una distinción entre «su experiencia» y la del maestro, en efecto, cuando el maestro hace alusión a lo concreto, se refiere más a menudo a la suya que a la de los alumnos.

al final de una línea y no al final de la frase), y que ya no saben «contar», en el sentido de no conocer ya la relación entre suma y multiplicación? ¿No es también por las mismas razones por las que el hombre llega a ser rutinario y pierde toda facultad de reflexión e incluso la denigra, y, tomando conciencia de que lo práctico caduca y de que la teoría es inútil, pierde el gusto de la teoría y el gusto de la práctica? (7).

Este punto ha sido de hecho subrayado en muchas ocasiones en la pedagogía de los adultos, y se le considera como una evidencia. ¿Por qué no tenerlo en cuenta desde la educación de los niños, como si la experiencia efectiva no existiera para ellos, como si se pudiera solicitar bruscamente en el hombre hecho adulto esta parte de sí mismo, no habiendo sido nunca valorada en su infancia o en su adolescencia? Ello es quizá lo que da este sentimiento de maravillosa revelación, casi de liberación, a un adulto que, por vez primera a partir de su escolaridad, experimenta la capacidad de reaprender con éxito.

Es necesario, pues, vincular experiencia y formación. ¿Pero cómo? Esto supone un cierto número de reformas que afectan a:

a) *Las estructuras*

Debe dejarse algún tiempo para «aumentar la experiencia», mediante visitas o trabajos en común.

b) *Los contenidos*

No todos los contenidos se prestan igualmente a relacionar educación y experiencia ni todos los niños son sensibles a ello de la misma forma, por lo que la elección de los contenidos deberá ser diversificada a efectos de tenerlo en cuenta. En particular, una razón de la no democratización de la enseñanza es incontestablemente que ciertos contenidos, considerados como fundamentales y que constituyen la parte principal de la educación, están demasiado alejados de la experiencia de ciertos niños (¿No es el caso de la literatura clásica para los hijos de agricultores y de obreros?). *El método y procedimiento deberán ser entonces diferenciados según los niños.*

(7) Véase a este propósito el documento de M. Tietgens, Consejo de Europa.

c) Los métodos

El problema es saber cómo utilizar la experiencia de los niños y cómo conocerla.

De hecho esta experiencia puede aparecer, manifestarse, y por ello explotarse, de dos formas:

— Por las preguntas que hacen los niños: pero, muy a menudo, no solamente no se les atiende o no se les oye, y por ello no se les contesta (bien porque no se quiera, bien porque no se pueda), sino que se les hacen otras de las que no comprenden ni el sentido ni la razón. Esto es tanto más grave (y tanto más evitable) cuanto que se trate de contenidos «vivos», tales como ciencias físicas, ciencias naturales o geografía. Las preguntas hechas por el maestro son muy a menudo del tipo de: «se da esto, se os pide encontrar aquello». Pero, en la vida, no sólo no se da nada, sino que además tampoco se «pide nada». En la situación en que uno se encuentra, hace falta, por el contrario, plantearse preguntas, pero que no son dadas. *Finalmente la creatividad y la imaginación pasan por el aprendizaje de plantearse problemas, de encontrar los datos y las incógnitas, mucho más que resolver problemas planteados por otros.*

— Por el análisis de las representaciones que los niños hacen de los fenómenos que les rodean. Por «representaciones» hay que entender las imágenes que se hacen y que son más o menos diferentes de la realidad (por ejemplo, una imagen que se encuentra muy frecuentemente es que la pesadez es «debida a la atmósfera que presiona sobre los objetos»).

Pero no tener en cuenta estas «representaciones» en la formación tiene, a menudo, por efecto (como prueba la experiencia), no sólo que estas «representaciones» son conservadas después de la enseñanza, sino que incluso son reforzadas, inconscientemente claro, seleccionando el alumno en lo que escucha aquello que va en el sentido de sus «representaciones». Digamos que en todo caso la existencia de «representacio-

nes» frena el aprendizaje, mientras que la discusión abierta y sistemática de estas «representaciones» es, por el contrario, un excelente punto de partida, para la conceptualización y la asimilación de los conocimientos. «Desarrollar» sólo se puede hacer «partiendo de». Cuanto más se vincula uno a la «representación», que es una forma intelectual de la experiencia, hay tantas probabilidades más de que se desarrolle la persona.

La cultura es en cierto modo un sistema estructurado, organizado, que comprende partes que no son independientes unas de las otras. Esta entera dependencia se manifestará así: todo nuevo hecho es inmediatamente asimilado o, por el contrario, rechazado o modificado antes de ser asimilado; y si entra en conflicto con los elementos más fundamentales de esta organización, es él quien eventualmente desintegra la cultura.

2.B. FORMAR A LOS JÓVENES DE TAL MANERA QUE, UNA VEZ ADULTOS, SEAN CAPACES DE SEGUIR SU EDUCACIÓN DESPUÉS DE SALIR DE LA ESCUELA

Es un problema de métodos, pero es también un problema de contenidos.

El problema de los contenidos

La formación de base está constituida solamente en la actualidad de humanismo o de ciencias. Más exactamente:

— Para algunos no comprende (hasta el bachillerato) ninguna otra formación.

— Mientras que para otros, y a pesar de los esfuerzos hechos en el sentido de una desespecialización (sustitución de los CAP por los BEP) (8), es muy pronto profesional.

Nunca insistiremos suficientemente sobre la necesidad de ampliar el campo de esta formación de base en las tres direcciones de la cultura artística, de la formación técnica y de la formación cívica y social. Se trata, pues, de añadir contenidos a los que ya existen.

Pero ¿qué tiempo quedará entonces para los contenidos que se enseñan hoy, qué

(8) Siglas que significan, respectivamente: Certificado de aptitud profesional y Diploma de enseñanza profesional.

reducción debe afectarles, y ello tanto más que se consagrara un tiempo considerable a la formación metodológica y a la formación para la utilización de los medios exteriores?

De hecho, dos factores permitirán reducciones:

- Dado que existe una educación permanente, es posible aplazar un cierto número de contenidos que se enseñaban normalmente en la escuela.
- Por otra parte, el estudio de los contenidos, según el método que se explicitó a propósito de la definición de los objetivos de la enseñanza, debe permitir ganar un tiempo apreciable, por la supresión pura y simple de ciertas partes y el aprendizaje menos avanzado y menos enciclopédico de otras (9).

En cualquier caso, a falta de aportar una educación artística, técnica, cívica y social a los jóvenes, su formación extra y post-escolar tiene todas las probabilidades de ser por ello profundamente afectada:

a) *La educación artística*

Sin querer tratar a fondo el tema, hemos subrayado (en la primera parte del informe general) que la necesidad cultural nacía de la educación, y hemos insistido sobre el hecho de que la educación nacional debía tomar una parte considerable en el desarrollo cultural.

La escuela debe permitir a todos los niños, por un esfuerzo masivo, descubrir sus gustos y sus posibilidades de máximo desarrollo en el conjunto de las actividades artísticas. Esto significa que todos los niños deberán recibir una sensibilización hacia las artes, y que fuera de esta sensibilización, cada niño deberá poder escoger, entre todas las formaciones artísticas — y a igual título que cualquier otra opción — aquella en la que podrá encontrar su máximo desarrollo.

No se trata de desarrollar aquí métodos: digamos solamente que no es que exista un solo método para aprender a amar un arte y educarse en él y que la técnica de formación artística debe sobre todo no es-

(9) ¿No constituye un horroroso crimen de *lesa cultura* admitir que numerosas partes puedan ser suprimidas, sencillamente, porque finalmente no dejan traza alguna?

conder ni preceder a la sensibilización; mientras que en Francia, numerosas personas son consideradas como muy poco dotadas para el dibujo o la música, el Japón, por ejemplo, ha llegado, por la diversidad de sus métodos y los esfuerzos que despliega en ello, a que la casi totalidad de sus niños dibujen bien y les guste el dibujo y gocen profundamente de la música y del teatro. Y ¿cómo no estar sorprendidos por la pasión que manifiestan los jóvenes japoneses por la lectura, hasta el punto de que todas las librerías están llenas de jóvenes que, de pie, leen gratuitamente durante horas?

b) *La educación técnica*

Ya hemos insistido sobre la capital importancia de vincular la teoría con la práctica: nos parece esencial que todos los niños reciban, en el curso de su existencia escolar, una educación «técnica» tomada en el sentido de *vincular el trabajo manual, la experiencia y la abstracción*.

Esto evitará:

- Que numerosos niños que no han hecho más que estudios científicos o literarios, no tengan idea alguna de lo que es la técnica y, desconociéndola, la desprecien.
- Que otros, porque son considerados como poco dotados para los estudios humanistas, sean rechazados hacia lo técnico en vez de escogerlo por gusto, para unos, y para otros, de buscar otras orientaciones que les gusten más.

Una formación técnica extendida a todos permitiría, en vez de una orientación por el fracaso, una orientación más determinada en función de los gustos y de las posibilidades de cada uno.

c) *La educación cívica y social*

Estaría fundada sobre el estudio de ciertos problemas esenciales, pero debería apoyarse sobre todo en un aprendizaje de la responsabilidad.

¿QUÉ MÉTODOS ADOPTAR PARA APRENDER A ESTUDIAR?

Este problema exigiría por sí solo tal desarrollo que no podemos insistir. Subra-

yemos solamente los puntos que nos parecen más esenciales:

- A cada objetivo corresponden uno o varios métodos, y ello es una razón suplementaria para definir sus objetivos. Por ejemplo, lo audiovisual y la conferencia se adaptan particularmente para informar. Para desarrollar un «medio de expresión» (tomado en el sentido en que lo hemos definido anteriormente), la exposición seguida de discusiones de grupo constituye un buen método. Sólo la repetición y un trabajo personal aportan el instrumento, y la formación para la metodología pasa por la crítica del método mismo.
- Hay que suprimir el tabú según el cual, en la escuela, no se habla de la escuela. Hay que mostrar a los alumnos cómo replantear constantemente el mismo aprendizaje, cómo se desmonta su propio aprendizaje.
- En fin, la evaluación de los resultados ya no es patrimonio del maestro y debe hacerse en común con el alumno. No debe ahorrarse esfuerzo para reemplazar la evaluación por una «autoevaluación». Tomada en el sentido de «dar al alumno la posibilidad de situarse él mismo constantemente y de analizar sus propios errores»; evidentemente esto no significa que el alumno se ponga notas ni tampoco que el profesor se abstenga de decir al alumno lo que piensa, sino que el profesor y el alumno estudien juntos las dificultades y las insuficiencias del alumno y de los medios necesarios para progresar. La autoevaluación llega a ser, en esas condiciones, un acto pedagógico esencial, y no adquiere un sentido más que si alumno y profesor han precisado bien e integrado los objetivos a alcanzar en común.

Se debe notar que el testimonio de capacidad, al final de un período educativo, sigue siendo evidentemente la obra del maestro, pero, trabajando sobre grupos en número restringido (25, como máximo; 15, si es posible), los exámenes pueden ser reemplazados por un verdadero control continuo, y en caso de «desacuerdo» entre el

alumno y el profesor el alumno podrá «apelar», es decir, examinarse con otro profesor.

3. Enseñar oficios y aportar una formación de base

Si tratamos estos dos problemas juntos es porque precisamente nos parece que no son disociables si están reunidos bajo el signo «educación». Esto significa que el condicionamiento o el desarrollo son mucho más función del método que del contenido: un contenido «profesional» puede ser materia de desarrollo de la persona, mientras que, en último término, un contenido artístico puede ser condicionante.

Fuera de las cuestiones de métodos:

a) *La estructura es la que aquí es determinante.*

Haremos las siguientes hipótesis:

- A partir de la edad de catorce años, los alumnos deben poder obtener, por etapas sucesivas de dos a tres años, diplomas y grados.
- El diploma abre la puerta de las profesiones, el grado es un reconocimiento de un nivel. El diploma es, pues, la suma de un grado y de una formación profesional.
- Todo alumno o adulto titular de un diploma o del grado del mismo nivel puede, a cada momento (10), empezar de nuevo sus estudios, bien sea para preparar un diploma del mismo nivel, bien sea para elevar su nivel y obtener un grado superior.
- Debe existir, en cada nivel, numerosos diplomas muy diversificados.
- Para pasar de un grado al superior, es necesario haber hecho la prueba de su capacidad en un cierto número de unidades. La formación profesional se descompone ella misma en unidades. *Las unidades son capitalizables*, el orden en el que son seguidas, sin ser cualquiera, debe ser muy flexible para permitir a los jóvenes seguir el camino que mejor corresponda, en todo momento, a sus motivaciones, a sus capacidades y a su «experiencia».

(10) Eventualmente después de una corta actualización.

- El tronco común entre todos los diplomas y, después, entre las familias de diplomas, debe constituir la parte principal de la educación. Debe haber un verdadero *continuum*, de la base a la cima, a partir del cual se desprenderían las ramas profesionales.
- Cada estadio comportaría una parte obligatoria del tronco común, una serie de opciones y por lo menos una actividad de desarrollo.

Todo el sistema educativo es así objeto de división en unidades, correspondiendo cada diploma a un grupo de unidades.

Este sistema debería permitir a los alumnos, a partir de los catorce a quince años, decidirse en todo momento, en todo nivel, a abandonar el tronco común para adquirir tal diploma y obtener por ello una sanción de sus esfuerzos y dejar la escuela (cuando lo quieran, después de la edad legal), para reintegrarse en cualquier otro momento, «encontrando el tren» en aquella estación de donde hubiera salido.

Pero aún se puede ir más lejos en la reforma de las estructuras, rompiendo la unidad de tiempo —el año— y la unidad «clase» para reemplazarlos por un sistema de unidades de contenido, seguidas *por grupos que tienen sus ritmos autónomos de progresión*.

Hay que entender por ello que en vez de que todos los niños de una misma categoría de edad se encuentren en una misma clase, como sucede actualmente, para aprender a la misma velocidad todas las materias, de forma que no puedan pasar de una clase a otra más que cuando han satisfecho al conjunto de materias, por el contrario, sean repartidos en grupos para cada materia, pudiendo perfectamente cada alumno estar «en tercero» en matemáticas y «en quinto» en su idioma maternal (11). Los grupos son, pues, autónomos y tienen su propio ritmo (en la práctica habría dos o tres velocidades). Estos grupos serían además autónomos, no sólo en su ritmo, sino también en la elección de sus métodos.

(11) Ver a este propósito el documento del rector Janne, Consejo de Europa.

b) *¿Qué son entonces los contenidos, las unidades?*

En el párrafo sobre los objetivos habíamos propuesto varias categorías, a saber:

los objetivos { de información,
de expresión,
de instrumento
o de metodología.

Volviendo de nuevo a esta clasificación, diremos que ciertas unidades tendrán una dominante de información; otras, una dominante «de expresión»; otras, de instrumento, y otras, en fin, de metodología.

Las unidades que constituyen los «grados» afectarán, bien a los contenidos de base, bien a los contenidos técnicos. Las unidades que habrá que seguir además de las del grado para obtener un diploma, serán «profesionales».

Ciertas unidades de base o de técnicas serán comunes a todos los diplomas, otras a familias de diplomas, y otras, en fin, serían completamente «libres».

Demos tres ejemplos para ilustrar lo que se acaba de decir:

- Entre la preparación para el profesorado de ciencias naturales y la de un biólogo habría muy pocas unidades diferentes: algunas unidades suplementarias, aquellas que conferirían el diploma de profesor de ciencias naturales, consistirían en aprender cómo enseñar las ciencias naturales.
- Dos estudiantes que hubieran hecho estudios de calor, termodinámica, electricidad, matemáticas y química, podrían divergir, en ese momento, para llegar a ser:
 - Ingeniero térmico, el primero: seguiría entonces una unidad de térmica industrial, una unidad de sociología, una unidad de economía y una unidad de resistencia de los materiales.
 - Profesor de física, el segundo: seguiría una unidad de pedagogía y unidades de física (unidades que aún no habría seguido, pero que ya no serían tratadas en unidades metodológicas, sino en unidades «profesionales», es decir, bajo una

forma más rápida y menos a fondo.)

- En la actual preparación del diploma de BEP de electromecánica, hay contenidos del tipo dibujo, medidas eléctricas, tecnología, que son absolutamente específicos a este BEP. La idea es hacer de estos contenidos, por el contrario, unidades metodológicas en general (unidades que tomarían a la vez sus ejemplos, por otra parte, en la electricidad y en otras ramas), y es en las unidades de formación profesional donde finalmente los alumnos aprenderán lo que hay de específico en la profesión para la que se preparan.

Los contenidos de la formación de base serán, por fin, triplemente modificados:

1. Tres contenidos serían añadidos entonces (arte, técnica, cívica).
2. Cada contenido se toma de nuevo a la luz de la definición de los objetivos de las unidades.
3. El hecho de que haya continuidad desde la primaria hasta la enseñanza superior debe hacer repensar el conjunto y el reparto de estos contenidos.

Notemos también algunos puntos:

- Es importante no multiplicar las unidades de un mismo año, y esto para aumentar la concentración de los esfuerzos.
- A partir de una cierta edad, parece preferible trabajar el mismo contenido durante dos o tres horas seguidas (lo que no significa ni que no exista pausa ni, sobre todo, que el objetivo y el método pedagógico permanezcan iguales todo este tiempo).
- Las unidades profesionales ganarán en eficacia si se hacen participar en ellas a titulares recientes del diploma correspondiente.
- De una forma más general puede ser extremadamente interesante abrir las clases a los padres (bajo reserva de que no vayan a la clase de su hijo). Es un medio excelente para desarrollar la educación permanente.

c) *Estudio crítico*

Por su flexibilidad y por la adquisición de responsabilidades efectiva que da a los alumnos en su formación, un tal sistema debería permitir saber a cada uno, en cada momento, en qué punto se encuentra de su progresión y asumirla.

Contribuiría también, en gran parte, a resolver los problemas del empleo y de la selección. En efecto, si, por una parte, en cada momento, los alumnos, los estudiantes, los adultos están informados de las necesidades en empleo, tales como son estimados y si, por otra, pueden, en cada momento, cambiar fácilmente de oficio, siguiendo tal o cual unidad especializada suplementaria, serán muy limitados los riesgos de inadecuación entre necesidades y recursos de mano de obra; por otra parte, la selección recibirá una solución en la medida en que los alumnos, los estudiantes, los adultos sepan en cada momento, que pueden, de hecho, partir, volver, cambiar y empezar de nuevo. Entonces, lo hemos visto, se puede hacer la hipótesis de que dejarán la Universidad con menos miedo, porque se deja tanto más fácilmente la escuela cuando se sabe que se puede volver a ella y, sobre todo, cuando se sabe que por haber dejado la escuela en tal estadio, no es como el «suspendido en cualquier cosa», sino, al contrario, como el futuro aprobado en..., el «a punto de llegar a ser algo».

Pero ciertamente se pueden hacer numerosas críticas a este sistema, y lo importante, por otra parte, es conocerlas a fin de tratarlas.

Citemos algunas de ellas:

- Gran complejidad para organizar cantidades de pequeñas unidades. De hecho, hay que retener que cuantos más alumnos o estudiantes haya, es menos difícil de resolver este problema; *solamente una enseñanza de masa permite la individualización* (¿Esto es quizá imposible en las instituciones con un débil número de alumnos y tendremos por ello que reducir nuestras ambiciones?)
- Se puede temer que haya una selección anti-democrática en la medida en que los grupos lentos comportarían sobre todo estudiantes que, en

virtud de sus condiciones de vida, hubieran sido menos preparados, de donde se derivaría un drenaje social al principio. Precisamente es mediante métodos pedagógicos diferenciados como se puede y debe llegar a que los estudiantes no sigan siendo lentos. Por otra parte, se puede pensar que no hay razón alguna para que los estudiantes sean lentos en todo y que, por el contrario, serán lentos en ciertas materias y rápidos en otras.

- Se puede temer que la formación dada así, en el seno de pequeños grupos autónomos, conduzca a una ausencia de visión general y a una fragmentación de la cultura. Si se quiere reducir este peligro habrá que trabajar sobre grupos de materias, en vez de sobre materias.

VIII. IMPLICACIONES DE ESTAS HIPOTESIS

1. Papel de la información y de la orientación

Es evidente que la información y la orientación desempeñan un papel capital: la información, para permitir a todo estudiante saber, ya sea joven o adulto, cómo está la situación del empleo; la orientación, que llega a ser entonces un acto pedagógico constante, para permitir a cada uno situarse en relación con los demás y en relación a su propia progresión.

2. Papel y formación de los maestros

El papel de los maestros es, pues, un papel enteramente nuevo y su formación toma una importancia cuyo valor, precisamente por ser tan grande, es difícil de apreciar. Su propia vida será totalmente modificada, aunque sólo fuera por la influencia que deberán ejercer en su colectividad.

3. Locales

Es claro que debe replantearse enteramente la concepción de los locales.

IX. ¿COMO INICIAR TODO ESTO?

Si tales hipótesis no fueran a priori rechazadas en bloque, deberán ser entonces objeto de amplias reflexiones a fondo, antes incluso de ser difundidas, porque, por atractivas que sean, ciertas de ellas son probablemente utópicas.

Se deben seguir entonces tres etapas.

1. Etapa de reflexión, que duraría un año

Deberían formarse grupos de reflexión para estudiar:

a) *Los contenidos*, a la vez de forma horizontal, es decir, en el interior de las «materias», para ver cómo concebirlas de forma nueva, siguiendo o modificando nuestras hipótesis sobre los objetivos, y de forma vertical, es decir, para ver cómo construir el *continuum* desde la escuela primaria hasta la Universidad. Notemos a este propósito que hay que evitar absolutamente que la primaria, la secundaria, las enseñanzas técnicas y superiores trabajen cada una por su lado. Por esta razón las investigaciones deberán ser verticales (precisemos a este propósito que la primaria tiene aún demasiado a menudo como finalidad el CEP y forma aún demasiado un sistema cerrado).

b) *Las estructuras* de las unidades, de los diplomas, de las clases.

c) *Los métodos*, tanto para aprender los contenidos como para servirse de los medios exteriores.

2. Etapa de experimentación, que deberá durar varios años

Se tratará de experimentar lo que haya sido propuesto en el curso de la primera etapa.

Notemos que esta etapa pasa por:

— La formación de los maestros en la línea de las reformas previstas, cuando en rigor no hay ninguno que haya sido preparado para ello.

— La reorganización de las estructuras de las instituciones para que cesen de constituir un obstáculo al nuevo sistema de educación que se trataría de implantar.

- La reflexión sobre la «entrada» (*amont*) y la «salida» (*aval*) de cada elemento de la reforma proyectada.

3. Etapa de la sistematización

Nada puede decirse a este propósito, sino:

- Que es probable que muchos princi-

plos se encontrarán seguramente modificados después de la experiencia y, *sobre todo, que hace falta establecer una estructura que engendre su propio enjuiciamiento.*

- Que es necesario desencadenar al mismo tiempo el desarrollo de la educación de los adultos, que en las páginas anteriores hemos estudiado.