

PRINCIPIOS PARA UNA REFLEXION SOBRE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Pierre Bourdieu y Francois Gros(*)

(*) Traducción de Margarita Krap.

Revista de Educación Nº 292, 1990

Contenido del Artículo:

INTRODUCCIÓN

PRIMER PRINCIPIO

SEGUNDO PRINCIPIO

TERCER PRINCIPIO

CUARTO PRINCIPIO

QUINTO PRINCIPIO

SEXTO PRINCIPIO

SEPTIMO PRINCIPIO

NOTA DE LA TRADUCTORA

INTRODUCCIÓN

A fines del año de 1988 fue creada por el Ministro de Educación Nacional una Comisión de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Presidida por Pierre Bourdieu y Francois Gros e integrada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y Francois Mathey recibió el encargo de proceder a una revisión de los saberes enseñados, velando por reforzar la coherencia y la unidad de estos saberes.

Durante la primera fase del trabajo, los miembros de la comisión se fijaron la tarea de formular los principios que debían regirlo. Conscientes y preocupados por las implicaciones y las aplicaciones prácticas de estos principios, concretamente las pedagógicas, se esforzaron en fundamentarlas y en no obedecer sino a la disciplina propiamente intelectual, que se deriva de la lógica intrínseca de los conocimientos disponibles y de las anticipaciones o preguntas formulables. En vista de que su misión no era intervenir directamente y en el corto plazo en la definición de los programas, quisieron delinear las grandes orientaciones para la transformación progresiva de los contenidos de la enseñanza que es indispensable, aunque lleve tiempo, para seguir e incluso adelantarse, en la medida de lo posible, a la evolución de la ciencia y la sociedad.

Una vez aceptados estos principios por las comisiones de trabajo especializadas, éstas continuarán o iniciarán un trabajo de reflexión más profundo sobre cada uno de los grandes campos del saber. Las comisiones intentarán proponer, en notas de trabajo que podrían ser enviadas en el mes de junio de 1989, no el programa ideal para una enseñanza ideal, sino un conjunto de observaciones precisas que desarrollen las implicaciones de los principios propuestos. Esas propuestas, que tratarán esencialmente de la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de su transmisión, de la eliminación de nociones obsoletas o poco pertinentes y de la introducción de nuevos saberes impuestos por los avances del conocimiento y los cambios económicos, técnicos y sociales, podrán ser presentadas y discutidas en un coloquio que reúna a expertos internacionales.

Si en el sistema de enseñanza los cambios resultantes de la reflexión constituyen como siempre una exigencia permanente, evidentemente no se trata de hacer a cada momento tábula rasa del pasado. En efecto, entre todas las innovaciones que han sido introducidas en el curso de años

recientes, muchas estaban plenamente justificadas. Si bien es importante evitar prorrogar sin examen todo aquello que heredamos del pasado, no es posible discernir, en todos los momentos y en todos los dominios, la parte obsoleta de la válida. Sólo hay que tener como objeto de reflexión constante la nueva relación que puede y debe ser instaurada entre el necesario devenir del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro. La forma, necesariamente abstracta y general, de los principios aquí enunciados, no se justifica de entrada, sino por el trabajo posterior que deberá respetar el rigor sometiéndolos a prueba para determinar y diferenciar el contenido.

PRIMER PRINCIPIO

Los programas deben estar sujetos a una revisión periódica con miras a introducir en ellos los saberes exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad (principalmente aquellos de la unificación europea), toda adición deberá ser compensada por supresiones.

Disminuir la extensión y aun la dificultad de un programa no implica bajar su nivel. Al contrario, una reducción operada con inteligencia debe hacer posible una elevación del nivel, en la medida (y sólo en la medida) en que permita trabajar menos tiempo pero mejor, reemplazando el aprendizaje pasivo por la lectura activa -ya se trate de libros o de apoyos audiovisuales por la discusión o por el ejercicio práctico, y atribuyendo nuevamente su importancia a la creatividad y al espíritu de inventiva.

Ello implica, entre otras cosas, que el control de aprendizaje y el modo de evaluación de los progresos logrados sean transformados profundamente: la evaluación del nivel alcanzado no debería ya sustentarse únicamente en un examen pesado y aleatorio, sino que debería asociar el control continuo y un examen terminal que se aboque a lo esencial y se proponga medir la capacidad de utilizar los conocimientos en un contexto totalmente diferente de aquel en que han sido adquiridos; por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales, por medio de pruebas prácticas que permitan evaluar la inventiva, el sentido crítico y "el sentido práctico".

SEGUNDO PRINCIPIO

La educación debe privilegiar todas las enseñanzas pertinentes para ofrecer modos de pensamiento dotados de una validez y una aplicación generales, en relación con aquellas enseñanzas que proponen los saberes susceptibles de ser aprehendidos de manera igualmente eficaz (y a veces más agradable) por otras vías. En particular, hay que cuidar que la enseñanza no permita que subsistan lagunas inadmisibles, porque son perjudiciales para el éxito del conjunto de la empresa pedagógica, en particular en materia de modos de pensamiento o de habilidades fundamentales que terminan por no ser enseñadas por nadie, porque se considera que todos las enseñan.

Hay que privilegiar resueltamente las enseñanzas que son capaces de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento fundamentales, como el modo de pensamiento deductivo, el modo de pensamiento experimental o el modo de pensamiento histórico, y también el modo de pensamiento reflexivo y crítico que debería estar siempre asociado con ellos. Con una preocupación por restablecer el equilibrio, habría que hacer más claramente perceptible la especificidad del modo de pensamiento experimental, a costa de una valoración decidida del tratamiento cualitativo, de un reconocimiento claro del carácter provisional de los modelos explicativos, y de un estímulo y un entrenamiento constante para el trabajo práctico de investigación. También sería necesario examinar si, y cómo, pueden contribuir a la transmisión de los diferentes modos de pensamiento cada uno de los grandes sectores del conocimiento (y cada una de las "disciplinas" en las que se traducen de manera más o menos adecuada) y si ciertas especialidades no están mejor situadas, por toda su lógica y su tradición, para asegurar el aprendizaje exitoso de uno u otro de ellos.

Y finalmente habría que vigilar de colocar en un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, si bien tácticamente son exigidas por todas las enseñanzas, rara vez son objeto de una transmisión metódica: la utilización del diccionario, el uso de abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un registro descriptivo o de un banco de datos, la preparación de un manuscrito, la investigación documental, el uso de los instrumentos de informática, la lectura de tablas numéricas y de gráficas, etc. Ofrecer a todos los alumnos esta tecnología del trabajo intelectual y, de manera más general, inculcarles métodos racionales de trabajo (como el arte de escoger entre las tareas impuestas o de distribuir las en el tiempo) sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural.

TERCER PRINCIPIO

Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: deben ser cada vez menos obligatorios en la medida en que se asciende en la jerarquía de las categorías de enseñanza; su elaboración y su organización práctica tienen que apelar a la colaboración de los maestros. Deben ser progresivos -articulación vertical- y coherentes -articulación horizontal- tanto dentro de una misma especialidad, como en el nivel del conjunto del saber enseñado (en el nivel de cada clase).

El programa no tiene nada de un código imperativo. Debe funcionar como una guía para el profesor y para los alumnos -y los padres- que deben encontrar en él una exposición clara de los objetivos y las exigencias del nivel de enseñanza considerado (se podría solicitar a los profesores que lo comuniquen a los alumnos al principio del año escolar). Por ello debe estar acompañado de exposiciones de motivos que indiquen la "filosofía" que lo inspiró, los objetivos buscados, los presupuestos y las condiciones de su puesta en práctica, incluyendo también ejemplos de aplicación. Los objetivos y los contenidos de las diferentes especialidades y los diferentes niveles deben ser percibidos y definidos en su interdependencia. Los programas deben prever explícitamente todas las repeticiones (y sólo aquellas) que sean indispensables para asegurar la asimilación de los conocimientos fundamentales. Si puede ser útil abordar la misma cuestión a partir de puntos de vista diferentes (por ejemplo, la perspectiva desde el punto de vista de las matemáticas y de la historia del arte), también hay que trabajar para abolir, por lo menos cuando se haya probado su inutilidad, todas las duplicaciones y superposiciones indeseables, tanto entre los niveles sucesivos de la misma especialidad como entre las diferentes enseñanzas de un mismo nivel.

Para estar en posibilidad de solicitar y obtener enseñanzas continuas y coherentes, los programas deben prever, de una manera lo más precisa posible, el nivel exigido al inicio (evitando concretamente los enunciados vagos que dan lugar a interpretaciones elásticas) y el nivel exigido al término del año considerado. Tienen que ser puestos a prueba, de manera que sean realizables, sin proeza particular, dentro de los límites del tiempo impartido (para favorecer una puesta en práctica exitosa deberán estar provistos de indicaciones que se refieran al tiempo que corresponda a cada una de las principales etapas).

Todas las especialidades fundamentales tienen que ser objeto de un aprendizaje cuyo trayecto debe superar, a lo largo de varios años, el estadio de la simple iniciación y conducir a un dominio suficiente de los modos de pensamiento y de las exigencias que le son propios.

La coherencia y la complementariedad entre los programas de las diferentes especialidades deben ser buscadas metódicamente en cada nivel. En el caso donde sean necesarias comisiones por especialidad, hay que prever una comisión de programas común (por nivel), para asegurar la coherencia y eliminar la duplicación.

Sin someterse a la imitación servil de los modelos extranjeros, se debería encontrar una inspiración crítica en la comparación metódica con los programas vigentes en otros países, especialmente los europeos, como un medio de sacar a la luz los olvidos y las lagunas; la comparación debería permitir la detección de supervivencias ligadas a la arbitrariedad de una tradición histórica. Además podría conducir a acrecentar la compatibilidad del sistema francés con los otros sistemas europeos, y a reducir los retrasos frente a eventuales competidores. Esta comparación tendría como efecto, en cualquier caso, obligar a sustituir la repetición automática y tácita de los programas establecidos por la lógica de la elección consciente y explícita.

CUARTO PRINCIPIO

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos, debe conciliar siempre dos variables: su exigibilidad y su posibilidad de transmisión. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en ésta o aquella clase); por otro, su transmisión es más o menos difícil en tal o cual nivel del curso, tomando en cuenta las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los profesores implicados.

Este principio debería llevar a excluir toda clase de transmisión prematura. También debería conducir a movilizar todos los recursos necesarios (especialmente de tiempo consagrado a la transmisión y de medios pedagógicos), para asegurar la transmisión y la asimilación efectiva de los saberes difíciles considerados absolutamente necesarios.

La transformación eventual de los contenidos y la instauración definitiva de una modificación de programa, no deberían ser realizados sino después de un trabajo de experimentación, llevado a cabo en situación real, con la colaboración de los profesores y después de transformar la formación (inicial y continua) de los maestros encargados de enseñarlos. El esfuerzo de adaptación que sería exigido a los maestros debería estar compensado por el otorgamiento de semestres o años sabáticos, y por la organización de estancias largas, que les permitirían iniciarse en los modos de pensamiento o en los saberes novedosos, adquirir nuevas calificaciones, y eventualmente cambiar de orientación. De manera más general, deberían establecerse instancias encargadas de recoger, reunir y analizar las reacciones y las reflexiones de los profesores encargados de la aplicación: las sugerencias críticas, adaptaciones deseadas, innovaciones propuestas, etc. (la Red Minitel podría ser utilizada para este fin). De este modo, podría establecerse un esfuerzo permanente de investigación pedagógica, a la vez metódica y práctica, que asocie a los profesores directamente comprometidos en el trabajo de formación.

QUINTO PRINCIPIO

Ante la preocupación por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de comunicación pedagógica y ateniéndose a la cantidad de conocimientos realmente asimilados, más que a la cantidad de conocimientos propuestos teóricamente, hay que distinguir, tanto entre las especialidades entre sí, como en el seno de cada una de ellas, aquello que es obligatorio, opcional o facultativo e introducir, al lado de los cursos, otras formas de enseñanza, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas, que agrupen a los profesores de dos o más especialidades, y puedan tomar la forma de investigaciones o de observaciones de campo.

El crecimiento del conocimiento vuelve vana la ambición del enciclopedismo: no se pueden enseñar todas las especialidades ni la totalidad de cada especialidad. Además han aparecido especialidades que reúnen la ciencia fundamental y la aplicación técnica (es el caso de la informática en todos los

órdenes de enseñanza o de la tecnología en la enseñanza media). Su introducción no puede ser una simple adición, debería tener el efecto de imponer, a mayor o menor plazo, una redefinición de las divisiones de la enseñanza.

Es necesario sustituir la enseñanza actual, enciclopedista, acumulativa y dividida en comportamientos estancos, por un dispositivo que articule las enseñanzas obligatorias, destinadas a asegurar la asimilación reflexiva del mínimo común de conocimientos; así como de enseñanzas optativas, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y enseñanzas facultativas e interdisciplinarias dejadas a la iniciativa de los profesores. Esta diversificación de las formas pedagógicas y del status de las diferentes enseñanzas deberá tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad, al mismo tiempo que permite sustraerse a la simple contabilidad por "disciplina", que es uno de los mayores obstáculos para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza.

Esta redefinición de las formas de enseñanza que permitiría alternar cursos y trabajos prácticos, cursos obligatorios y cursos opcionales o facultativos, enseñanza individual y enseñanza colectiva, enseñanza en pequeños grupos (o ayuda individualizada para los alumnos) y enseñanza en grupos más amplios, tendría por efecto la disminución del número de horas inscritas en el empleo de tiempo de los alumnos, sin aumentar el número de clases asignadas a cada profesor. Aumentaría la autonomía de los profesores, quienes podrían organizar por su cuenta, dentro del marco de conjunto definido por el programa, su plan de estudios antes de cada reingreso anual. También debería conducir a una utilización más flexible y más intensiva de los instrumentos y de las instalaciones, (las autoridades territoriales competentes -región, departamento, municipio- deberán aplicarse a construir o a renovar los edificios escolares, junto con los maestros, a fin de ofrecer para la enseñanza locales adecuados, en número y calidad). Las actividades colectivas y multidimensionales serían más convenientes en la tarde. Es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de las lenguas, que al englobar el estudio de los usos del discurso, oral o escrito, y de la imagen, está situada en la intersección de muchas especialidades; supone una buena utilización de materiales técnicos, conduce a relaciones con interlocutores externos (artistas, industrias de la imagen, etc.) y exige la producción tanto como el comentario.

SEXTO PRINCIPIO

La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas ofrecidas en común por profesores de diferentes especialidades y a repensar las divisiones en "disciplinas", sometiendo a examen ciertos agrupamientos heredados de la historia y poniendo en práctica, siempre en forma progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia.

Habría que hacer todo lo necesario para animar a los profesores a coordinar sus acciones, por lo menos a través de reuniones de trabajo con miras a intercambiar información sobre los contenidos y los métodos de enseñanza, y para generarles el deseo y darles los medios (en locales adaptados, en equipo, etc.) de enriquecer, de diversificar y ampliar su enseñanza, saliendo de las fronteras estrictas de su especialidad o impartiendo enseñanzas en común. (Sería deseable que algunos maestros tuvieran una autorización oficial para consagrar una parte de su bloque de horas de enseñanza a las tareas indispensables de coordinación y organización de reuniones, reproducción de documentos, transmisión de información, etcétera.)

Las sesiones de enseñanza que reúnan a profesores de dos (o más) especialidades diferentes, según sus afinidades, deberán tener la misma dignidad que los cursos (cada hora de enseñanza de este tipo contaría prácticamente como una hora para cada uno de los profesores que en ellas participan). Deberán dirigirse a alumnos reagrupados según otras lógicas que las de las

clasificaciones actuales, más bien por el nivel de aptitud o en función de los intereses comunes por temas particulares. Podría reservárseles oficialmente un bloque de horas anuales, cuyo empleo sería libremente decidido por el conjunto de los profesores implicados.

Todos los medios disponibles -bibliotecas renovadas, enriquecidas, modernizadas, técnicas audiovisuales- deberían ser movilizados para reforzar su atractivo y su eficacia. El esfuerzo, absolutamente necesario, para revisar y trascender las fronteras entre las "disciplinas" y las unidades pedagógicas correspondientes, no se debería realizar en detrimento de la identidad y de la especificidad de las enseñanzas fundamentales, sino, por el contrario, debería hacer aparecer la coherencia y la particularidad de las problemáticas y de los modos de pensamiento característicos de cada especialidad.

SEPTIMO PRINCIPIO

La búsqueda de la coherencia debería reforzarse con una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en lo particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de formas de vida y tradiciones culturales.

Habría que hacer todo lo posible para reducir (cuantas veces parezca posible y deseable) la oposición entre lo teórico y lo técnico, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado, y para integrar la técnica en el seno mismo de las enseñanzas fundamentales. La necesidad de equilibrar las partes reservadas a aquello que se llamará, por comodidad, lo "conceptual", lo "sensible" y lo "corporal" se impone en todos los niveles, pero muy especialmente en los primeros años. El peso otorgado a las exigencias técnicas y a las exigencias teóricas deberá estar determinado en función de las características propias de cada uno de los niveles y de cada una de las ramas de enseñanza, tomando en cuenta particularmente las carreras profesionales preparadas y las características sociales y escolares de los alumnos en cuestión, es decir, sus capacidades de abstracción, así como su vocación para entrar más o menos rápido a la vida activa.

Una enseñanza moderna no puede sacrificar de ninguna manera la historia de las lenguas y de las literaturas, de las culturas y las religiones, de las filosofías y de las ciencias. Al contrario, debe medirse con ellas y trabajar sin cesar en dichas historias, de manera cada vez más sutil y crítica. Pero por esa misma razón, no se puede regir por la representación que a menudo ofrecen de ellas quienes reducen el "humanismo" a una imagen rígida de las "humanidades". La enseñanza de los lenguajes puede y debe, tanto como la de la física o de la biología, ser la ocasión de una iniciación a la lógica; la enseñanza de las matemáticas o de la física, tanto como la de la filosofía o la historia, puede y debe permitir preparar a la historia de las ideas, de las ciencias o de las técnicas (esto, claro está, a condición de que los profesores sean formados consecuentemente).

De manera más general, el acceso al método científico pasa por el aprendizaje de la lógica elemental y por la adquisición de hábitos de pensamiento, de técnicas y de instrumentos cognoscitivos que son indispensables para conducir un razonamiento riguroso y reflexivo. La oposición entre las "letras" y las "ciencias" que domina todavía hoy la organización de la enseñanza y las "mentalidades" de los maestros, de los alumnos y de los padres de los alumnos, puede y debe ser superada por una enseñanza capaz de profesar a la vez la ciencia y la historia de las ciencias o la epistemología, de iniciar tanto al arte o a la literatura como a la reflexión estética o lógica sobre esos objetos, de enseñar no sólo el dominio de la lengua y de los discursos literario, filosófico, científico, etcétera, sino también el dominio activo de los procedimientos o procesos lógicos o retóricos que se encuentran implicados en ellos.

Para quitar a esas consideraciones su apariencia abstracta, bastaría mostrar en una enseñanza común al profesor de matemáticas (o de física) y al profesor de lenguas o de filosofía, que se requieren las mismas capacidades generales para la lectura de textos científicos, de noticias técnicas, de discursos argumentativos. Habría que hacer un esfuerzo semejante para articular los modos de pensamiento propios de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias del hombre, para inculcar el modo de pensamiento racional y crítico que enseñan todas las ciencias, recordando al mismo tiempo el enraizamiento histórico de todas las obras culturales, incluso las obras científicas o filosóficas, y haciendo descubrir, comprender y respetar la diversidad, en el tiempo y las tradiciones culturales.

El Consejo Nacional de Programas de Enseñanza tendrá la tarea de aplicar el conjunto de los principios enunciados anteriormente. Sus miembros deberán ser seleccionados únicamente en función de su competencia y actuar a título personal y no como representantes de cuerpos, de instituciones o asociaciones. Deberá trabajar permanentemente (lo que supone que sus miembros sean liberados de una parte de sus otras tareas), durante un periodo de cinco años, pero las modificaciones que eventualmente acuerde aportar a los programas vigentes no podrán aplicarse sino cada cinco años. Sus facultades deberán extenderse a todos los órdenes y a todos los tipos de enseñanza. *Le Monde de l'Education*, abril de 1989.

NOTA DE LA TRADUCTORA.

Le Monde de l'Education, de enero de 1990, informa que las nueve comisiones de expertos, reunidas alrededor de Pierre Bourdieu y Francois Gros, encargadas por el Ministro de Educación Nacional de establecer para cada grupo de disciplinas un balance de las implicaciones y las aplicaciones prácticas de estos principios, le enviaron sus propuestas al Ministro a mediados de septiembre.

En el centro de dichos reportes está planteada la cuestión acerca de la reforma de los contenidos o el cambio de estructuras y todos consideraron que había que librar la batalla en los dos frentes a la vez.

Las principales tendencias manifestadas se refieren a aligerar los planes de estudio del bachillerato, crear troncos comunes con opciones y analizar el conjunto de la enseñanza desde la secundaria hasta los estudios superiores.

Paralelamente el Ministro de Educación, Lionel Jospin, difundió un millón de ejemplares de un ambicioso cuestionario que retoma y precisa las ideas del reporte Bourdieu-Gros. El tema de la consulta fue: "¿Cuál enseñanza para mañana?" Las respuestas al cuestionario debían alimentar los coloquios regionales programados para diciembre de 1989, pero las encuestas fueron mal difundidas, la respuesta fue caótica y se centró en dos temas principalmente: los recursos y la formación de profesores.

A fines de enero estaba programada una gran reunión con los presidentes y relatores de los coloquios regionales. A partir de la síntesis que elaboren, el Consejo Nacional de Programas de Enseñanza, previsto por la Ley de Orientación, pero cuya constitución se desconoce todavía, ha de dar su opinión al Ministro, quien debería anunciar sus decisiones en la primavera de 1990.