
Planification utopiste de l'éducation et développement

Miguel Angel Escotet

Dans l'économie comme dans l'éducation, le concept de développement a été utilisé dans le cadre d'idéologies différentes et avec des connotations diverses pour ce qui est de la planification. Si, cependant, l'éducation a été perçue comme un instrument ou un processus du développement, c'est surtout en raison d'une fonction précise : la production de diplômés et de techniciens destinée à répondre aux besoins socio-économiques nationaux. A cause de cette notion de production, on en est venu — bien à tort, nous semble-t-il — à parler de système de « ressources humaines » ; c'était faire de l'éducation une institution directement liée à la formation professionnelle, à l'acquisition immédiate d'un savoir-faire et de compétences cognitives, l'homme n'étant plus perçu que comme agent de production au mépris de son rôle social, culturel et civique.

L'éducation ainsi conçue cessait d'être un processus permanent qui dure toute la vie ; pour devenir un système servant à sanctionner l'assimilation de connaissances et à encourager, au sein de la société, des valeurs et des attitudes uniquement fondées sur l'obtention de diplômes et sur la compétition, conduisant les individus à convoiter les titres et les certificats pour leur seul prestige au lieu de les inciter à acquérir et à créer des connaissances, au-delà de l'école et de l'université.

D'autre part, la théorie économique du développement a donné naissance à une recherche effrénée de l'expansion, en vertu de

Miguel Angel Escotet (Venezuela). Secrétaire général de l'Organisation des États Ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (Espagne). Ancien directeur exécutif du Conseil universitaire interaméricain pour le développement économique et social. Ancien directeur du Bureau sectoriel de la planification et du budget et Coordinateur du V^e Plan national du secteur de l'éducation du Venezuela. Fondateur et Vice-recteur de l'Université nationale ouverte. Coordinateur académique et Doyen de l'Université de Oriente, Venezuela. Chercheur et spécialiste en planification de l'éducation, qu'il a enseignée dans diverses universités du Venezuela et des États-Unis.

laquelle on s'emploie à améliorer les indicateurs économiques dans les meilleurs délais sans analyser les répercussions de ces changements sur la condition humaine : on attache plus de valeur à la production des biens qu'aux hommes qui les créent ou les utilisent, en partant du principe que la production est source de bénéfices indirects pour la société.

Cette conception détermine à son tour les théories et les pratiques de la planification, laquelle s'efforce de refléter les changements prévisibles en associant à la réalité les mesures jugées aptes à promouvoir le changement. La planification ainsi comprise marque une rupture radicale par rapport à la pensée utopique et se transforme en une technique de programmation prospective.

L'opposition entre utopie et réalité traduit la représentation épistémologique, dans le présent, de la distinction entre ce qui est souhaitable et ce qui est possible, entre un monde qui n'existe pas et l'ordre établi du moment, entre la planification de l'avenir et la planification du présent. Les termes d'utopie et de réalité sont systématiquement utilisés pour opposer, à tort à notre avis, l'idéalisme et le pragmatisme conçus comme des modes de vie incompatibles. Qui plus est, notre société contemporaine, toute marquée par l'appétit du gain, nourrit la conviction que l'utopie est une forme de pensée contemplative, imaginaire et improductive.

Sans entrer dans le débat philosophique sur la pensée utopique et la pensée anti-utopique qui s'est déroulé du début du XVI^e siècle, avec l'œuvre de Thomas More, à nos jours et qui a donné lieu à des analyses récentes (Monclús, 1981), l'auteur juge indispensable, pour étudier les relations entre utopie et apprentissage, de s'appuyer sur une définition opérationnelle du concept. Le terme d'utopie vient de deux mots grecs : *ou*, qui est la négation, et *topos*, qui signifie lieu. L'utopie, c'est donc le lieu — ou le monde — qui n'existe pas ; cela ne signifie aucunement que le monde en question ne pourrait exister et c'est précisément depuis *L'Utopie* de Thomas More que l'expression est venue à désigner un projet ou une doctrine souhaitable mais impossible à réaliser dans l'ordre actuel des choses.

L'histoire de l'utopie fait apparaître deux positions bien distinctes. La première, qui ressortit simplement aux idées phalanstériennes, part de l'irréel pour construire une réalité imaginaire ou une autre irréalité différente ; la seconde, qui prend la réalité actuelle pour point de départ, représente, sur la base d'une autre réalité, possible et projetée dans l'avenir, un monde différent et meilleur. L'utopie, prise dans cette deuxième acception, est, à notre avis, partie intégrante de toute stratégie de planification sociale tournée vers le futur : notre thèse ici vise à lutter contre ce qu'on pourrait appeler le « profil bas » de la théorie contemporaine de la planification.

Planification et croissance naturelle

Ce « profil bas » est celui qui ressort de tous les écrits relatifs à la planification sociale, économique et éducative. Les buts assignés par les planificateurs, dans la plupart des cas, ne se différencient aucunement des buts inhérents à la croissance naturelle et irréversible de toute société. On part d'une *réalité* présente pour concevoir ou, plus exactement, pour *organiser* des stratégies permettant de parvenir à une réalité prévisible qui est souvent le produit d'un simple processus de croissance ou de développement économique, conçu selon la théorie de Robert L. Heilbroner. Ainsi compris, le « développement » est l'effort déployé pour atteindre un « point de décollage » à partir duquel la richesse, entendue comme la productivité plus le crédit, dépassera la consommation intérieure et, par conséquent, pour accroître le produit national brut (PNB). Pour parvenir à ce point de décollage, on développe généralement la production agricole et l'industrialisation, en même temps que l'on crée de nouvelles institutions pour organiser les activités d'une économie supposée en expansion. D'où la nécessité d'assurer aussi l'expansion du système d'enseignement, de manière à former de la main-d'œuvre — des ressources humaines —, à constituer un corps de cadres et de spécialistes et à permettre la « modernisation ».

Ce modèle strictement expansionniste et caractéristique de la société actuelle, dans les pays capitalistes comme dans les pays socialistes, donne à la planification un « profil bas », transformant celle-ci en une simple activité de prévision, d'organisation systémique et de subordination du développement souhaitable du point de vue humain au développement prévisible du point de vue économique. En d'autres termes, la planification s'emploie à identifier des buts plutôt qu'à les créer, à perpétuer une réalité plutôt qu'à la transformer, à mettre en parallèle les besoins et les moyens disponibles plutôt qu'à établir des rapprochements entre les aspirations et les ressources.

Nous qualifions cette planification de « réaliste » parce qu'elle associe réalité et réalité, qu'elle globalise et répartit les ressources et qu'elle part d'un « horizon » préalablement défini comme susceptible d'être atteint.

Telle est la planification moderne : dépourvue d'imagination créatrice, impropre à modifier le cours de l'évolution de la société, réduite à une technique de programmation. On juge ; on ne pense pas. Juger, ce n'est guère qu'attribuer aux objets les propriétés logiques qui sont les leurs, démarche caractéristique de la rationalité d'aujourd'hui. Cependant, la seule analyse des choses ne permet pas

de saisir les relations qui existent entre elles ni de comprendre comment celles-ci se projettent dans l'avenir.

La conception « utopiste » de la planification considérée comme le fruit d'une pensée ambitieuse élève au contraire le jugement au niveau du raisonnement, de la réflexion, de l'imagination, du rêve, qui apparaît comme le premier maillon des révolutions opérées par l'homme et qui, sur le plan historique et social, a pris la succession et la relève de la force.

La figure 1 donne une illustration de l'une et l'autre stratégies. Le graphique de droite représente le modèle de la planification réaliste, en vertu duquel on identifie divers buts de développement, que l'on atteint en combinant les ressources disponibles et en développant la capacité d'absorber les dites ressources.

Ce modèle repose essentiellement sur les techniques de la prévision et des analyses de régression, sans que les résultats soient jamais intégrés en fonction d'un but unique. Cela explique le caractère sans cesse variable des produits du développement. Il peut aussi bien y avoir inflation que revalorisation. Le système est ajusté au jour le jour ; la vision à long terme est purement et simplement absente. Ce mode de planification comporte un risque majeur : comme on fait abstraction de l'avenir auquel tend le changement, les processus jugés positifs peuvent, tôt ou tard, aller à l'encontre du développement lui-même. L'exemple le plus frappant à cet égard est le manque de toute révision en matière de préservation de l'environnement, lacune dont nous avons pris conscience une fois que le mal était fait.

Le modèle représenté dans la partie gauche de la figure correspond à la stratégie que nous préconisons et que nous appelons planification utopiste, ou planification à base de variantes qui convergent vers un seul paramètre. Le but visé est unique ; seules les voies à emprunter pour l'atteindre changent. C'est en fonction des ressources dispo-

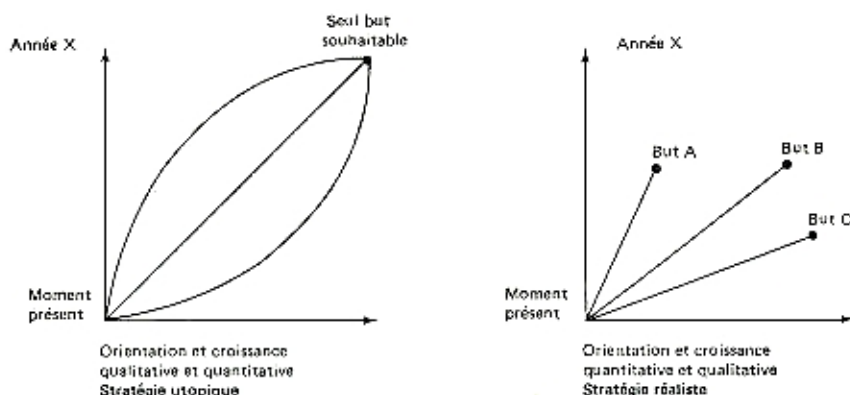


FIG. 1. Les deux stratégies.

nibles que se planifie la progression vers l'utopie considérée comme souhaitable. Cette progression peut être lente au début, rapide ou équilibrée ; elle peut se heurter à de nombreux obstacles ou n'en rencontrer que peu ; mais jamais le profil souhaité pour la société future n'est perdu de vue.

La planification utopiste établit des rapprochements entre le souhaitable et le possible, et non entre le possible et le réel. Le but à atteindre doit toujours être un but souhaitable, but qui peut sembler impossible aujourd'hui, mais qui sera réalisable demain. Cette méthode de planification opère à l'inverse de la planification réaliste. Elle part du but utopique pour aboutir à la réalité présente. La marche de la société est orientée par l'utopie et même si elle n'aboutit pas, elle demeure conforme à la ligne jugée souhaitable. Cette stratégie idéologique n'a pas grand-chose à voir avec le concept de « développement » qui ne détermine que des orientations à court terme, sans proposer de repères dans l'avenir où vivront nos enfants et nos petits-enfants. Incapable d'inventer l'homme de demain, qu'il subordonne à ses propres créations, le modèle que proposent les partisans d'un développement fondé sur l'expansion est plein de contradictions faute d'une orientation à longue échéance ; il est impuissant à préserver l'équilibre écologique, condition *sine qua non* de la survie de l'espèce humaine.

Veut-on une preuve frappante de l'échec de la planification « réaliste » ? Il suffit de rappeler que, dans le domaine de l'éducation, la planification a créé plus de problèmes qu'elle n'en a résolus ; ainsi : Le modèle pose en principe qu'il n'y a pas de développement des secteurs primaire, secondaire ou tertiaire de l'économie sans ressources humaines qualifiées, et qu'il appartient au système d'enseignement de répondre aux besoins en la matière. Or, on assiste à une baisse de la qualité de l'enseignement, qui s'aggrave du fait de l'ampleur de la demande sociale induite par la conviction que « plus on est instruit, plus on a de possibilités d'emploi ». Néanmoins, ce que le système encourage, ce n'est pas l'éducation mais la course aux diplômes, la « diplomatie » : l'individu est mû par le désir d'obtenir un titre, un diplôme, un certificat au mépris de la quête de connaissances, seule motivation authentique d'une éducation de qualité. On cherche moins à apprendre qu'à acquérir des diplômes.

Le modèle « réaliste » vise surtout à former des ressources humaines pour satisfaire aux besoins de l'économie ; or, aucune société n'a eu plus de diplômés sans emploi que la nôtre, sans parler des diplômés qui exercent des tâches auxquelles ils n'ont pas été préparés. Même phénomène avec le modèle non capitaliste du développement, où la préparation professionnelle est fonction non de

l'homme, mais de l'appareil de production qui perpétue l'organisation sociale du pouvoir, et où l'objectif est d'augmenter la production et non de modifier les rapports sociaux de production. Les deux types d'organisation sociale et politique ne diffèrent qu'au point de vue de l'efficacité et de la bureaucratie. Le système capitaliste, moins efficace s'agissant de l'absorption du capital humain, est plus sélectif en matière professionnelle ; inversement, le système communiste, qui emploie la main-d'œuvre excédentaire, est créateur de bureaucratie.

Le modèle de planification « réaliste », sur le plan institutionnel comme sur le plan national, part de certains besoins existants et organise tout un système stratégique pour satisfaire ces besoins. C'est ce qu'on appelle un plan à court ou à moyen terme. Comme, cependant, le système d'enseignement a besoin d'au moins 18 ans pour obtenir un produit, force est de constater qu'à la fin du cycle des études, il a formé l'homme nouveau en fonction de besoins et d'objectifs dépassés depuis 20 ans. Prenons l'exemple d'une équipe de planificateurs qui s'attelle à l'élaboration d'un programme de formation des instituteurs : ils se fondent sur les tendances actuelles, autrement dit sur ce qu'il faut pour faire aujourd'hui le métier d'instituteur ; personne n'ose penser à ce que le nouveau programme devrait être pour former les instituteurs qui exerceront dans cinq ans, en particulier dans un monde caractérisé par l'invasion des connaissances nouvelles, par la grande mobilité des populations et, en particulier dans les pays les plus pauvres, par une croissance démographique hallucinante. Luis M. Peñalver (1975) disait qu'étudier c'est semer et récolter. On ne prépare pas la récolte en tenant uniquement compte du temps nécessaire : il faut aussi penser au type de semences, à la terre, au traitement et à la maturation car la qualité de la récolte sera fonction des semences et des travaux qui l'auront préparée.

Ces trois sortes de difficultés, fruits du développement technocratique, sont autant de facettes d'un problème plus important. Le monde ne sait pas vers quoi il va et échappe chaque jour davantage à l'homme ou plutôt, l'homme, dans son souci égoïste et maladif de vivre au présent, laisse le contrôle du monde lui échapper. Notre seul espoir c'est de planifier l'utopie et de chercher sans relâche à lui donner corps.

La planification utopiste est une activité permanente de la société car l'utopie se modifie dès qu'elle se réalise ; plus exactement, dès que l'utopie est sur le point d'entrer dans les faits, nous découvrons qu'elle est devenue réalité et qu'il existe une utopie nouvelle.

Les plans à court, à moyen et à long terme sont conçus dans le cadre d'un plan directeur, qui est un plan utopiste, et l'articulation entre eux est si étroite que même les plans d'urgence ou plans d'action

immédiate doivent s'inscrire dans la ligne du changement souhaitable. La planification utopiste part donc d'une analyse idéologique et échafaudé une doctrine centrée sur le développement de l'homme, dans les limites de sa perfectibilité.

Dans cette perspective, le « développement » est un développement intégral et harmonieux qui assure les conditions nécessaires à l'épanouissement de la créativité humaine et jette les bases indispensables à la réalisation même de l'idée de démocratie. L'homme devient le centre de toute planification dans un système démocratique qui vise à transformer radicalement les structures sociales et éducatives existantes. Les fondations de la démocratie perfectible, au sens utopiste du terme, acquerront la solidité qu'exige la nature même de cette démocratie dans la mesure où l'éducation s'acquittera d'une mission correspondant à l'idéal le plus élevé auquel on puisse aspirer en la matière : former des hommes à l'esprit critique, conscients et responsables d'eux-mêmes et de la réalité matérielle et sociale qui les environne, afin de pouvoir forger ensemble leur propre avenir. Il faut évidemment pour cela un système d'éducation où les politiques et principes essentiels servent de trait d'union entre le plan directeur et les plans opérationnels, entre l'utopie et la réalité, entre l'idéologie et la praxis.

La population à instruire en l'an 2000

Le temps s'abrège à mesure que la production de technologie s'accélère. Au ^{xv}e siècle, lorsqu'un voyage entre deux continents durait trois mois, on estimait que c'était très peu. Aujourd'hui, lorsqu'il nous faut huit heures d'avion pour franchir la même distance, le voyage nous paraît long. Le temps est une variable qui relie l'homme à sa nature et à la durée de sa vie. Les recherches des anthropologues montrent que, dans les sociétés primitives où l'espérance de vie est moitié moindre que celle de l'homme occidental d'aujourd'hui, le temps s'écoule plus lentement ; il passe deux fois moins vite que pour un habitant des villes. Si nous faisons cette remarque, c'est parce que le ^{xxi}e siècle risque de paraître une échéance lointaine ; or, c'est dans 14 ans à peine, et 14 ans, c'est moins que le temps qu'il faut au système actuel pour former un nouveau diplômé.

En l'an 2000, les besoins d'instruction, pour ne parler que de l'enseignement de type institutionnel, seront plus importants du point de vue de la diversité comme de la quantité. Le tableau 1 indique l'effectif de la population à instruire à l'aube du ^{xxi}e siècle. Du fait de la croissance démographique enregistrée depuis 50 ans et

TABLEAU 1. Évolution de la population à instruire, de 1950 à l'aube du *xxi*^e siècle (en millions)

Région géographique	1950		1975		2000	
	N	%	N	%	N	%
<i>Afrique</i>	219	8,7	406	10,1	828	13,4
<i>Amérique</i>	330	13,1	559	13,9	897	14,5
Amérique latine	164	6,5	323	8,0	608	9,8
Amérique du Nord	166	6,6	236	5,9	289	4,7
<i>Asie</i>	1 379	54,9	2 318	57,4	3 612	58,2
Asie de l'Est	673	26,8	1 063	26,3	1 406	22,7
Asie du Sud	706	28,1	1 255	31,1	2 206	35,5
<i>Europe</i>	572	22,8	728	18,1	832	13,4
<i>Océanie</i>	13	0,5	22	0,5	30	0,5
<i>Total mondial :</i>	2 513	100,0	4 033	100,0	6 199	100,0
Pays développés	832	33,1	1 093	27,1	1 272	20,5
Pays en développement	1 681	66,9	2 940	72,9	4 927	79,5

Source : Calculs effectués par l'auteur sur la base de l'étude des besoins réalisée par les Nations Unies (1978).

de l'allongement de l'espérance de vie, la population mondiale atteindra des chiffres sans précédent. Il a fallu près de cinq millions d'années pour que la planète compte, en 1800, un milliard d'habitants. En 1930, autrement dit 130 ans plus tard seulement, la population mondiale atteignait les deux milliards ; en 1960, elle était passée à trois milliards. En 1975, nous étions plus de quatre milliards, et en l'an 2000 nous serons six milliards d'êtres humains sur terre. Les habitants des pays dits en développement formeront alors 80 % de la population mondiale, ce qui signifie qu'il y aura dans ces pays près de cinq milliards d'apprenants potentiels.

L'Amérique latine aura doublé sa population en 25 ans à peine, et comptera environ 608 millions d'habitants. Cette explosion du nombre des apprenants, elle doit s'y préparer dès maintenant. Si le modèle réaliste ne permet même pas de satisfaire les besoins de la moitié de la population actuelle, qu'en sera-t-il lorsque d'ici moins de deux décennies, la demande aura doublé ? Les tableaux 2 et 3 indiquent l'évolution de la population scolaire dans le monde. Les pays industrialisés ou pays riches auront, en l'an 2000, une population d'âge scolaire inférieure à celle de 1981. A l'inverse, la population d'âge scolaire des autres pays aura augmenté de 80 % ; en Amérique latine, elle aura augmenté de 84 % et les effectifs inscrits se seront accrus de 132 %. Encore ces chiffres peuvent-ils être en dessous de la réalité si les programmes de santé permettent de lutter avec plus d'efficacité contre les maladies infantiles. Le phénomène est d'autant plus grave que l'explosion démographique mondiale portera le nombre des enfants et des adolescents à un niveau qui va bouleverser

TABLEAU 2. Évolution de la population d'âge scolaire (en millions)

Région socio-économique	1960	1980	2000
<i>Pays riches (développés) - population âgée de 6 à 23 ans</i>			
Age : 6 à 11 ans	286,5	331,2	321,9
Age : 12 à 17 ans	107,8	104,8	109,4
Age : 18 à 23 ans	91,1	110,8	108,9
<i>Pays pauvres (en développement) - population âgée de 6 à 23 ans</i>	87,6	115,6	103,6
Age : 6 à 11 ans	783,0	1 329,2	1 830,3
Age : 12 à 17 ans	316,6	495,0	664,4
Age : 18 à 23 ans	249,2	445,4	615,5
<i>Total mondial - population âgée de 6 à 23 ans</i>	217,2	388,9	550,4
Age : 6 à 11 ans	1 069,5	1 660,4	2 152,2
Age : 12 à 17 ans	424,4	599,8	773,8
Age : 18 à 23 ans	340,3	556,1	724,4
	304,8	504,5	654,0

Source : Calculs effectués par l'auteur sur la base de l'étude des besoins des Nations Unies (1978).

TABLEAU 3. Accroissement estimé de la population d'âge scolaire et des effectifs inscrits en Amérique latine durant le dernier quart du XX^e siècle (1975-2000) (pourcentages)

Groupe d'âge	Accroissement relatif de la population d'âge scolaire 1975-2000	Accroissement relatif des effectifs scolaires 1975-2000
6 à 11 ans	76,3	111,4
12 à 17 ans	84,4	133,0
18 à 23 ans	93,0	246,3
Total (6 à 23 ans)	83,6	132,3

Source : Éducation quantitative et projections des effectifs des systèmes d'éducation d'Amérique latine et des Caraïbes, Analyse statistique (Unesco/MINEDLAC/PRE/6), Unesco, Paris 1979.

le rapport élèves-maître. Vu le rythme auquel la formation des enseignants tend actuellement à croître, le système traditionnel ne permettra pas de prendre en charge une population de 600 millions de personnes, dont plus de 60 % auront moins de 25 ans. On considère qu'aucun pays du Tiers Monde ne parviendra à scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire d'ici à la fin du siècle et que le nombre des analphabètes sera alors plus élevé qu'en 1980. En dépit des efforts déployés, le nombre des analphabètes dans le monde sera passé de 820 millions en 1980 à 1 milliard en l'an 2000, ce qui signifie qu'un quart de la population mondiale n'aura même pas accès à l'instruction la plus élémentaire, c'est-à-dire à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

L'instruction du xxi^e siècle

Il serait injuste de laisser supposer qu'aucun progrès n'a été accompli depuis 25 ans pour ce qui est de l'amélioration et du développement de la scolarité dans le monde. Mais si l'on analyse les résultats quantitatifs et qualitatifs des efforts déployés, force est de constater que la scolarisation n'a pas réussi à répondre aux demandes réelles, sans même parler des demandes utopistes.

A cet égard, Carnoy (1974) affirme que l'aptitude cognitive est fortement corrélée à la classe sociale et que les revenus futurs d'un individu sont déterminés davantage par sa classe sociale et par la quantité d'instruction reçue que par son aptitude cognitive proprement dite. En d'autres termes, la demande de savoir est liée à la hiérarchie sociale et non au savoir lui-même. La scolarisation est organisée de façon à perpétuer la structure hiérarchique de la société en quête de développement, ce qui explique que l'on enseigne en priorité aux enfants à se disputer un nombre limité d'emplois au sommet de la pyramide professionnelle au lieu de les préparer à œuvrer ensemble à l'amélioration de leur condition collective. Ce processus est lui-même renforcé par une sélection des connaissances qui ne correspond ni à la mission sociale de l'école ni à une bonne intelligence de la science et de la technologie. C'est ainsi, par exemple, que l'on considère comme faisant partie de la technologie les progrès de la physique appliqués à la conquête de l'espace, mais non l'organisation et le développement d'un centre de santé. Dans cet ordre d'idées, Bowles et Gintis (1973) font valoir que l'essentiel de ce que les élèves acquièrent, en ce qui a trait aux rôles à jouer dans la société, ce sont des comportements ou des compétences non cognitives qui sont liés à la classe sociale et renforcés de façon différentielle selon les catégories d'écoles et, à l'intérieur d'un même établissement, selon les individus.

On observera donc que la stratégie de la scolarisation s'est révélée insuffisante du point de vue quantitatif comme sur le plan du contenu ; en effet : (a) le système d'enseignement accueille une partie seulement de la population scolarisable ; (b) le taux de rétention, spécialement en Amérique latine, est si faible que l'on estime que sur 1 000 enfants qui entrent dans ce système, cinq seulement terminent tout le cycle des études ; (c) le contenu de l'enseignement ne reflète pas les progrès de la connaissance et n'inculque pas les attitudes favorables au changement social que l'homme se doit d'avoir. Les processus sont aujourd'hui axés sur la perpétuation et la reproduction des structures sociales existantes alors qu'ils devraient servir à améliorer les systèmes de valeurs individuelles et sociales et à créer les connais-

sances dont l'homme a besoin pour être maître de son environnement et des décisions qui déterminent son existence future. En définitive, la technocratie du développement a conféré à l'institution éducative la seule fonction de former des ressources pour l'appareil productif, au lieu de la charger de contribuer à l'amélioration globale de l'homme en tant qu'être bio-psycho-socioculturel. Alors que l'homme devrait être au centre du développement, cette place lui a été ravie par une de ses créations : la production d'objets.

A ce deuxième problème auquel l'éducation se trouve aujourd'hui confrontée s'en ajoute un autre : son manque d'adéquation au système de création de la science et de la technologie. Les institutions éducatives et l'enseignement qu'elles dispensent ne s'adaptent qu'avec un retard considérable aux connaissances et aux méthodes d'apprentissage nouvelles. Si le système d'éducation détermine certains aspects de la société, il est lui-même fonction des caractéristiques de celle-ci. Il doit donc faire face à la multiplicité des changements. Les exigences qui découlent de l'évolution de la pensée, les découvertes scientifiques, les technologies nouvelles, la modification incessante de la population scolaire, le développement de mécanismes parallèles d'éducation tels que la télévision et la radio ne sont que quelques-uns des facteurs dont l'enseignement a du mal à s'accommoder. Citons, pour prendre un exemple à l'intérieur même de l'institution éducative, le retard avec lequel celle-ci adopte les techniques et les auxiliaires pédagogiques. A l'ère du satellite, l'école fonctionne encore comme au temps où elle était le royaume de la craie et de l'ardoise. Cela ne relève même pas de la planification réaliste ; c'est tout simplement du passéisme.

Un système technologique comme le télé-enseignement peut aider à combler le fossé qui sépare la production scientifique de son assimilation par l'homme (Escotet, 1980 et Peñalver et Escotet, 1981). Il est impossible à un système d'enseignement reposant uniquement sur l'interaction entre l'élève et l'enseignant de diffuser les connaissances à un rythme aussi vertigineux que celui de la production de science et de technologie. L'enseignement à distance est une forme d'adaptation du processus éducatif à la technologie présente et à venir. Son développement rapide dans les pays développés comme dans les pays en développement permet d'espérer l'avènement d'une institution éducative d'un genre nouveau. Nous sommes partisans du recours à ce genre de méthode, sans pour autant perdre de vue les exigences auxquelles son développement et son orientation doivent répondre.

Il faut s'entourer de beaucoup de précautions pour utiliser l'enseignement à distance car la nouveauté des processus ne garantit aucune-ment la nouveauté des produits. Armés de moyens et de systèmes

révolutionnaires, nous pouvons très bien créer l'homme le plus conservateur qui soit et renforcer encore la propension au développement technocratique.

L'enseignement à distance peut être un puissant instrument au service de la formation de l'homme nouveau du XXI^e siècle ; il peut aussi devenir le système qui creusera davantage encore l'abîme qui nous sépare de l'utopie. Nous avons souvent critiqué le rôle que jouent actuellement de nombreux systèmes d'enseignement à distance, qui génèrent de l'information (avec une efficacité presque toujours inférieure à celle du système traditionnel) et produisent des hommes préparés à exécuter certaines tâches, alors que ce dont le monde a besoin, c'est d'hommes ayant reçu une éducation, d'hommes capables de comprendre le monde dynamique dans lequel ils vivent, de s'adapter à lui et de le transformer (Escotet, 1976a). L'homme à la tête bien pleine que l'enseignement à distance peut produire aura tôt fait de voir ses connaissances frappées d'obsolescence ; l'homme à la tête bien faite saura acquérir ou créer des compétences nouvelles lorsque ce sera nécessaire.

Aussi l'enseignement à distance doit-il privilégier la fonction formatrice et créatrice de l'éducation sans négliger pour autant l'instruction proprement dite ; il faut donc associer l'une et l'autre. La plupart des programmes d'enseignement à distance, à force de vouloir uniformiser contenus et méthodologies, finissent par méconnaître, voire par éliminer purement et simplement, la capacité de la communauté éducative de participer à l'apprentissage. Réduit au rôle de pur récepteur d'une information plus ou moins systématisée, le sujet se retrouve isolé et enfermé dans une relation verticale de dépendance à l'égard du matériel éducatif. L'apprentissage global requiert, tout au contraire, un processus de participation — participation qui est à la fois un droit naturel de l'homme et le fruit de sa capacité de transformer et de recréer. Comme le dit Paulo Freire (1973), dialoguer — et le dialogue est nécessaire à la participation — ce n'est pas contraindre l'apprenant à reconstruire toutes les étapes par lesquelles la création du savoir scientifique est passée ; c'est l'amener à problématiser son savoir par rapport à la réalité qui a donné naissance à ce savoir et à laquelle il doit s'appliquer pour que le sujet puisse la comprendre, l'expliquer et la transformer. Il faut qu'il réfléchisse à la portée d'une découverte scientifique, à la dimension passée et future du savoir, à son insertion dans le temps, à son instrumentalisation. Pour Freire, le bon élève de physique n'est pas celui qui connaît et retient le mieux les formules mais celui qui en comprend le pourquoi. Le bon élève de philosophie n'est pas celui qui disserte sur Platon, Aristote, Russell ou Hegel ; c'est celui qui jette sur les œuvres de tous ces auteurs, un regard critique, celui qui ose penser par lui-même.

Cette participation, ce dialogue caractérisaient l'éducation individualisée de jadis. La méthode n'a rien de nouveau : les *Dialogues* de Platon attestent déjà sa valeur. Aujourd'hui, l'éducation de masse a ravalé le dialogue au rang des vœux pieux. Le restaurer et substituer à l'éducation de masse une éducation formatrice, ouverte à l'utopie et capable de modifier le cours de l'Histoire, telle est la mission qui attend l'enseignement à distance.

On perçoit mieux l'ampleur des problèmes quantitatifs et qualitatifs auxquels l'éducation se trouve confrontée si l'on considère qu'une éducation systématiquement organisée pour durer quelques années de la vie d'un homme n'assure ni la préservation ni l'épanouissement de ce qui fait la spécificité de l'être et qui exige que l'humanité se perfectionne sans cesse. Il est donc absurde de planifier l'éducation sur 24 ou 26 ans de l'existence humaine, comme la planification réaliste prétend le faire ; ce qu'il faut, c'est tenter d'instaurer un processus éducatif permanent, où ce qu'il est convenu d'appeler « la communauté éducative » — qui n'est autre chose que la société tout entière —, subira l'influence d'un milieu acquis au principe de l'apprentissage continu et capable de s'adapter à l'avenir sans détruire irrémédiablement les structures et les valeurs considérées comme essentielles pour la survie de l'homme et de sa culture.

Par opposition à l'éducation dispensée une fois pour toutes, telle que nous la connaissons actuellement, l'éducation permanente, qui associe l'enseignement et l'éducation extrascolaire, est un but de la planification utopiste. Il s'agit d'assigner à l'école et à l'université une fonction beaucoup plus vaste que la simple transmission des connaissances ; leur mission est d'enseigner à apprendre, de préparer l'homme pour qu'au sortir du système d'enseignement, il continue à apprendre, de conférer aux certificats et aux diplômes la seule valeur de titres sanctionnant l'accomplissement d'une petite étape du processus d'ensemble, et de modifier les structures sociales de reconnaissance des qualifications.

Au XXI^e siècle, si l'holocauste est évité, le système devra mieux préparer l'individu à participer à la détermination de l'avenir. Du fait de la création de technologies nouvelles, les modalités d'acquisition de l'information seront toujours plus faciles, toujours plus accessibles, toujours plus perfectionnées. Le raccourcissement considérable de la journée de travail augmentera d'autant les possibilités de loisir créatif et transformera l'éducation en un système toujours moins hiérarchique et toujours plus coextensif à la durée de la vie humaine. Le système éducatif recouvrera sa vocation authentique, qui est d'être au service de l'homme, de l'aider à se former, à acquérir des compétences cognitives et une capacité de réflexion, à développer une conscience critique de la réalité et à adopter une attitude coopérative

à l'égard d'autrui. L'information cessera d'être une priorité dans ce système puisqu'elle pourra s'acquérir à travers d'autres moyens, institutionnalisés ou non. L'information et la formation agiront conjointement et non au détriment l'une de l'autre.

Le monde n'appartiendra pas aux spécialistes ; il appartiendra à ceux qui seront capables de lier le particulier au général, et qui auront le sens de l'éducation organique, qui a pour fonction de permettre d'atteindre l'équilibre sans retarder la croissance et de promouvoir la croissance sans compromettre l'équilibre. C'est ce que veut dire Mumford lorsqu'il écrit :

« Nous avons créé un ordre industriel étroitement lié à l'automatisme, un ordre où la débilité mentale, qu'elle soit congénitale ou acquise, est la condition *sine qua non* de la productivité docile des usines, un ordre où une névrose diffuse est le dernier cadeau d'une existence parfaitement insipide. Notre vie est toujours gouvernée par des spécialistes qui ne sont pas suffisamment avertis de ce qui se passe hors de leur domaine pour pouvoir bien comprendre ce qui se passe à l'intérieur de celui-ci, des hommes dépourvus d'équilibre qui ont fait de leurs méthodes une espèce de folie. Notre vie, à l'instar de la médecine, s'est ressentie de la mise à l'écart du médecin généraliste, qui était capable d'opérer des choix vigilants, de porter des jugements de valeur, d'agir en fonction à la fois de la santé de l'organisme et de la communauté dans son ensemble. Ne serait-il pas temps de nous demander de quoi l'être humain est fait et quelles sont les modifications qui, dans la perspective qui est la nôtre, nous permettraient de créer l'homme ? » (Mumford *et al.*, 1970).

Les principes d'un plan utopiste de l'éducation

Ce sont, nous l'avons indiqué plus haut, les principes ou politiques qui font le lien entre la réalité et l'utopie. La détermination des politiques est centrée sur la recherche et l'établissement de normes nouvelles qui définissent les valeurs les plus conformes à l'avenir souhaité. Il en est ainsi lorsque le propos de l'action planificatrice est de changer le système de valeurs de manière à réaliser l'harmonie souhaitée avec l'environnement et les perspectives retenues. Cette planification normative fonde ses définitions sur des « valeurs » et emploie le verbe « devoir ». Toute politique éducative doit refléter les choix politiques d'un pays, ses traditions, ses valeurs et sa conception de l'avenir.

D'une manière générale, les valeurs donnent naissance à des principes qui aident à leur tour à préciser les orientations essentielles des politiques. Les politiques, quant à elles, appellent des stratégies qui

réduisent les diverses voies possibles pour atteindre les objectifs souhaitables, et définis dans le plan directeur, à des buts susceptibles d'être atteints grâce à une affectation optimale des ressources disponibles. Dans cet enchaînement qui conduit de l'utopie à la réalité, du souhaitable au possible, les *stratégies* appellent des *programmes*, qui constituent l'agencement opérationnel des priorités, des actions, des étapes, des ressources, etc. Le plan acquiert ainsi la cohérence et l'articulation nécessaires pour que les divers programmes et actions contribuent à la réalisation continue des objectifs et des buts inscrits dans les stratégies et les politiques, sans jamais s'écarter de l'orientation utopique fixée. Quant à la planification utopiste, elle ne saurait être le monopole d'un organisme bureaucratique ; elle doit impérativement être participative car c'est au sein de la société que les idées germent, que les succès et les erreurs se constatent, que les plans s'exécutent.

On peut imaginer, dans cet esprit, plusieurs principes ou politiques qui pourraient servir à orienter les programmes et activités d'éducation dans une société démocratique, en développement et en pleine évolution (Escotet, 1976b). On pourrait ainsi définir trois politiques fondamentales :

L'ÉDUCATION POUR LA DÉMOCRATIE

Cette politique n'est possible que dans le cadre d'une société démocratique opposée à tout type de totalitarisme, de personnalisme ou d'involution de la participation. Elle implique en même temps que tout membre de la société doit :

- Recevoir une formation qui fasse de lui le citoyen démocrate d'une société démocratique.
- Avoir authentiquement droit à l'éducation de base considérée comme minimale de façon à pouvoir se réaliser pleinement en tant que personne et que membre actif d'une société présente et future, d'une société en transformation rapide.
- Avoir réellement la possibilité de poursuivre sa formation au sein du système éducatif après l'âge de l'obligation scolaire ou de l'éducation de base, en fonction de ses intérêts, de ses aptitudes et de ses connaissances — cette condition étant celle de la réalisation d'une société de l'éducation permanente.
- Recevoir des avantages lui permettant de compenser d'éventuels handicaps d'origine sociale, culturelle ou économique.
- Avoir réellement la possibilité de s'organiser et de participer activement aux organisations de base des communautés dont il fait partie.

Cette politique vise non seulement à démocratiser l'éducation en assurant l'égalité de chances et l'égalité d'accès mais aussi à faire de tout membre de la société un authentique démocrate capable d'exercer sa liberté tout en respectant la liberté d'autrui, dans une situation de collaboration et non de rivalité.

L'ÉDUCATION POUR L'INNOVATION

Le système éducatif a impérativement besoin de puiser un élan profond dans les processus de changement de tous ordres. Ces changements doivent agir sur toutes les structures du système dont dépend l'optimisation de la capacité d'innovation, tant de la part des sujets participants que dans les processus de gestion. C'est pourquoi le système d'éducation doit être orienté vers la réalisation permanente d'une puissante capacité d'innovation et de transformation de la société. Cela suppose trois conditions, à savoir :

- Remplacer l'éducation d'une élite par l'éducation des masses, ce qui suppose que l'on modifie les méthodes, les structures, les programmes, les attitudes et les modèles de prestige.
- Réussir à incorporer au processus éducatif, de façon permanente et adaptée aux conditions sociales futures, les progrès et les découvertes relatifs aux théories, aux processus et aux technologies.
- Offrir aux membres de la société une éducation centrée sur le sujet qui apprend, adaptée à sa situation, à ses besoins et à ses aspirations comme à ceux de la société, propre à stimuler sa capacité de création et de production de connaissances scientifiques et technologiques.

Cela oblige à concevoir un homme tourné vers l'innovation, perpétuel apprenant capable d'aller au-devant de l'avenir et des exigences qui découlent de l'évolution de la pensée.

L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT AUTONOME

L'objectif essentiel de cette politique est d'orienter le développement vers le bien-être et l'amélioration de la qualité de la vie de la société. Dans cette perspective, le système d'éducation doit être au service de l'homme et de son milieu, afin qu'à travers la capacité créatrice de la société, l'homme puisse agir efficacement sur son propre destin. Cette politique part donc du principe que l'éducation, tout en répondant à une demande (conformément aux vues des théoriciens du développement), transforme aussi celle-ci en fonction des buts de dévelop-

pement souhaitable pour l'homme et sa culture. La contribution de l'éducation à la quête du développement autonome suppose les conditions suivantes :

- Développement du potentiel scientifique et technologique des pays par la création ou la valorisation d'une structure scientifique, technologique et administrative endogène qui permette d'utiliser convenablement les ressources et leur production, d'accroître les connaissances de l'homme et de déterminer le sens et le contexte de la croissance économique.
- Formation solide du capital humain dans les domaines prioritaires pour les besoins du pays, étant entendu qu'il s'agit là non seulement des domaines de la production économique mais aussi des domaines liés aux systèmes de valeurs et de décision sociale, politique et administrative, ainsi qu'aux processus de transformation correspondants.
- Développement du potentiel de connaissances et de transformation des valeurs que possède le système éducatif grâce à l'appui des secteurs de la santé, des loisirs, de la nutrition et du logement, ainsi que des secteurs de la production et de la gestion.
- Promotion, diversification et développement des formes authentiques d'expression populaire dans la perspective du renforcement de l'identité culturelle nationale.
- Ouverture de l'éducation nationale sur le monde, afin que la société soit mieux à même de survivre dans l'inévitable interdépendance des cultures et des nations sans perdre pour autant les caractéristiques qui fondent son identité.

Ces trois grandes politiques ont deux traits communs : d'une part, elles sont orientées vers les finalités de la société souhaitable ; d'autre part, ce sont des stratégies de la réalité pour le changement. Elles concrétisent toutes trois la vieille aspiration à développer l'homme en tant qu'être individuel et collectif. Mais il ne suffit pas de planifier le développement national ; il faut aussi avoir prévu les variables secondaires qui, intervenant dans le processus, peuvent menacer, voire détruire le passage à l'utopie. Si toutes les sociétés possèdent une dynamique propre qui découle des conditions de vie des hommes dont elles se composent et des objectifs qu'ils s'assignent par le truchement de leurs dirigeants, il n'en existe pas moins une série d'objectifs non prévus qui revêtent un caractère supranational et qui sont fonction des particularités des éléments constitutifs de la société des nations (Escotet, 1982). Les objectifs prévus peuvent être manipulés dans les plans de développement ; les objectifs supranationaux, eux, résultent des combinaisons sociales internationales et déterminent également l'histoire en devenir de chaque société. C'est pourquoi l'histoire et l'avenir d'un pays dépendent non seulement de lui

mais aussi des autres pays qui interagissent inéluctablement avec lui.

L'histoire est le produit de l'évolution culturelle nationale et internationale. Les moments successifs de cette évolution se fondent sur le changement même, sans que celui-ci engendre nécessairement une crise. Le changement qui engendre une crise est celui qui élimine un système de valeurs au bénéfice d'un autre, comme le notait Ortega y Gasset en combattant la thèse d'Oswald Spengler prophétisant la décadence de la culture occidentale. Le changement est la loi même de l'évolution ; la crise en est la rupture. En définitive, la crise survient lorsque le changement n'a pas été préparé. Or, la planification utopiste de l'éducation a précisément pour vocation de préparer l'homme au changement permanent, voire à la crise que produit la transition. Cela dit, le changement est quelque chose d'inhérent à l'ensemble des cultures. Toute évolution importante survenant dans une culture affecte immédiatement toutes les autres. La société doit être capable d'atténuer les effets de la territorialité sans rien perdre de sa souveraineté, de perpétuer les valeurs considérées comme essentielles pour la culture sans cesser de progresser vers le monde de demain et de se montrer sélective quant au type de changements qui l'affectent.

Cela ne signifie pas qu'il faille assimiler des valeurs extérieures non souhaitables au prix d'une élimination de valeurs traditionnelles souhaitables, comme cela se produit actuellement. Il règne aujourd'hui dans un grand nombre de pays une situation véritablement tragique, du fait de la coexistence d'au moins deux cultures parfaitement distinctes, dont l'une est centrée sur les valeurs traditionnelles qui confèrent leur identité aux différentes nationalités et l'autre introduit des valeurs empruntées à des modèles culturels extérieurs. Il y a tragédie chaque fois qu'une société relègue la culture nationale au second plan pour exalter et préserver les valeurs caractéristiques de la société de consommation. Si l'on veut apporter une réponse qui soit conforme au projet fondamental dont s'inspire le plan utopiste en préservant les valeurs sur lesquelles repose la conception de l'homme implicitement contenue dans les idéaux les plus nobles de la démocratie sociale, et en favorisant les valeurs qui confèrent sa dignité au contenu humain et universel de la culture nationale, il faut nécessairement aborder la problématique nationale à la fois en tant que telle et dans le contexte de la problématique internationale.

La société doit donc connaître le monde qui l'environne de façon à prévenir l'ethnocentrisme, qui aura tendance à jouer un rôle déterminant dans une conception à court terme du développement. Éduquer pour le développement, pour ce développement utopiste, ce n'est pas seulement faire de l'homme un individu, c'est aussi le situer dans le contexte d'une conscience collective qui le conduise à

un engagement extraterritorial et extraculturel, c'est prendre l'humanité pour point de convergence du processus de perfectionnement individuel.

Toute réflexion sur l'avenir conduit à s'interroger sur l'éducation et, par conséquent, à définir le profil de l'homme que l'on souhaiterait créer. Ce profil ne saurait être déterminé dans le cadre de la planification réaliste, instrument d'une société qui colonise ses membres pour leur faire accepter des positions dominées et définies par un groupe puissant et indétrônable, qu'il soit de nature politique ou économique. Les élites doivent être conçues non pour se perpétuer indéfiniment, mais pour se mettre au service de la transformation de la société.

Cette perspective s'insère dans le cadre de la planification utopiste axée non sur la réalisation d'une société égalitaire, puisqu'il n'y a pas deux êtres humains qui soient pareils, mais d'une société très diversifiée où le travail de l'un ne lui confère aucune autorité sur la vie de l'autre, où le travail se ferait pour chacun, alors que, dans la dynamique du développement technocratique, on façonne l'homme en vue d'un travail déterminé.

Notre optique utopiste situe l'objectif souhaitable entre l'avenir exploré ou prévu et l'avenir inexploré. C'est pourquoi le modèle de planification suggéré est plus dynamique que statique ; plus nous nous approchons de l'objectif, en effet, et plus nous sommes conscients de la nécessité d'un nouveau repère. Notre projet utopiste consiste à aller au-delà de ce que la structure des groupes sociaux permet de réaliser au moment considéré, mais sous l'action conjuguée des forces que représentent, d'une part, ceux qui promeuvent un nouveau modèle de société et, d'autre part, ceux qui veulent perpétuer le modèle existant. Aussi, la stratégie utopiste produit-elle une trajectoire où parfois l'on avance dans la direction de l'objectif visé tandis que parfois l'on régresse ou l'on a tendance à dévier sous la pression des groupes involutionnistes. Ces fluctuations peuvent être prévues dans le cadre d'une planification utopiste grâce à l'analyse du conflit entre stratégies contraires, analyse qui permet de réorienter en permanence les stratégies puisque toutes, indépendamment des déviations de nature transitoire, convergent vers un seul et même paramètre : la conception idéologique qu'exige une structure cohérente de projets ou de politiques dont l'ensemble est davantage que la somme des parties.

La planification utopiste doit donc sa viabilité au fait qu'elle propose plusieurs trajectoires et prévoit les fluctuations afin de contrôler le processus et son orientation vers l'objectif visé. Quant aux stra-

tégies utopistes, elles consistent à explorer les choix auxquels on se trouve confronté et les diverses trajectoires qui permettraient de donner corps aux politiques souhaitables et, en dernière analyse, d'atteindre l'objectif retenu ; cela permet de choisir une trajectoire provisoire qui tienne compte des stratégies opposées. En résumé, la planification utopiste exige une analyse dialectique qui tienne étroitement compte du cours de l'histoire, des forces sociales qui en sont le moteur et des changements souhaitables pour le développement recherché.

La planification réaliste de l'État gouverné par les technocrates du développement (ou État-réponse pour reprendre un terme de Matus (1972)) soit se détermine selon une orientation erronée du développement, soit manque d'orientation précise. L'excès de pragmatisme, ou la démagogie de ses dirigeants, empêche la société de procéder à une analyse gestaltiste du développement conçu comme trajectoire à long terme, qui soit à l'abri des déviations risquant de renforcer la dépendance et de rendre irréversibles les désirs d'optimisation du bien-être.

Le monde appauvri est conscient d'avoir peu de perspectives de rechange. Le pessimisme que cela a engendré, au point que l'homme s'est mis à créer des armes de destruction totale, ne peut être que le fruit d'une maladie grave dont nous sommes atteints. Un des responsables de cette maladie est précisément le système éducatif qui a, de ce fait, le droit et le devoir de guérir l'humanité de cette épidémie qui la menace d'une extinction totale.

Peut-être les instruments de transformation et les réponses à la série de problèmes posés par la planification utopiste ne sont-ils pas tous réunis pour l'instant. Mais s'il y a une chose dont nous sommes sûrs, c'est qu'il est urgent de nous atteler à cette tâche, c'est qu'il existe une orientation qui nous renvoie au rêve pragmatique, qui guide notre pensée et donne un sens à notre méthodologie, qui dessine un espoir pour le siècle nouveau. ■

Références

- BOWLES, S. et GINTIS, H. 1973. « I.Q. in the US class structure », *Social policy*, janvier.
 CARNOY, M. 1974. *Education as cultural imperialism*. New York, McKay.
 COOMBS, P. H. 1981. « Future critical world issues in education ». *An occasional paper*, Conseil international pour le développement de l'éducation.
 CORREA, H. 1971. « Models for decision-making in educational planning and administration ». In: Adams, D. (dir. publ.). *Education in national development*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 206-231.
 ESCOTET, M. A. 1982. « Planificación utópica y realidad : enfrentamiento al devenir del aprendizaje del siglo XXI ». *Universitas* 2000, 6, 2, 71-86. (Le présent article développe le contenu de ce texte.)

- . 1980. *Tendencias de la educación superior a distancia*. San José, Editorial UNED.
- . 1976a. « Nuevas formas de aprendizaje : Reto para el futuro ». Communication présentée à la *Réunion latinoamericana sobre nuevas formas de educación post-secundaria* (LACPEP), Caracas, septembre.
- . 1976b. *Versión preliminar del V Plan de la Nación 1976-1980*. Ministerio de Educación, Caracas.
- FAURE, E. et al. 1972. *Apprendre à être*. Paris, Fayard-Unesco.
- PREIRE, P. 1973. *¿Extensão o comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GASS, J. 1969. « Planning the educational revolution », Collection Conférence et discussions, n° 43, Paris Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- ILPES. 1970. *Dos polémicas sobre el desarrollo en América Latina*. Santiago du Chili, Institut latino-américain de planification économique et sociale.
- KARABEL, J. et HALSEY, A. 1977. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press.
- MATUS, C. 1972. *Estrategia y plan*. Santiago du Chili, Editorial Universitaria.
- MONCLÚS, A. 1981. *El Pensamiento utópico contemporáneo*. Barcelone, Ediciones CEAC.
- MUMFORD, L., RUSSELL, B. et al. 1970. *Ideas que hicieron nuestro tiempo*. Caracas, Monte Avila.
- PEÑALVER, L. M. 1975. *La revolución educativa*. Caracas, Ministerio de Educación.
- , et ESCOTET, M. A. (dir. publ.). 1981. *Teoría y praxis de la universidad a distancia*. Caracas, Editorial FEDES (2 volumes).
- SUNKEL, O. 1972. *El marco histórico del proceso de desarrollo y de subdesarrollo*. Santiago du Chili, Cuadernos del ILPES.