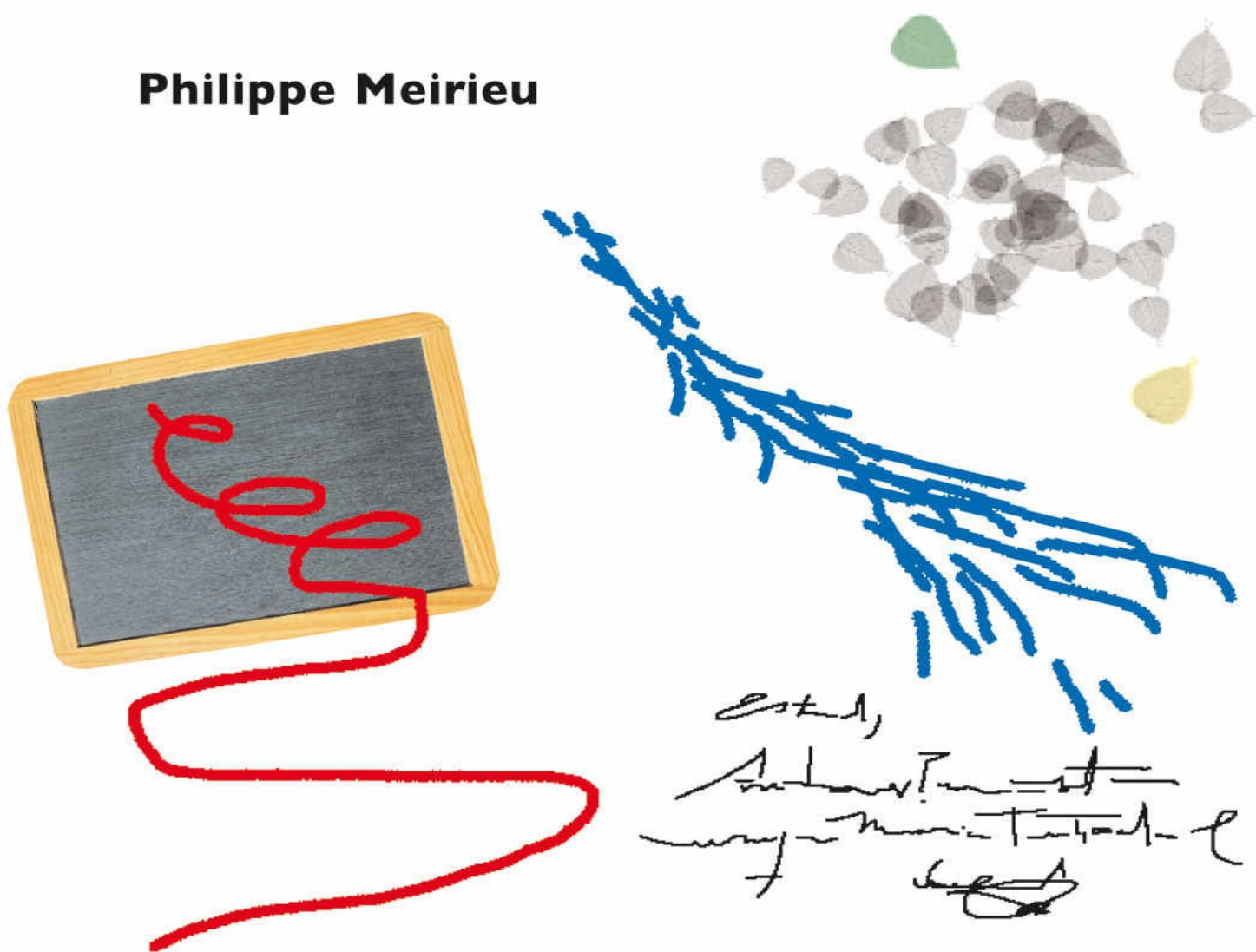


Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu



Carta

a un joven profesor

Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu

Incluye las entrevistas realizadas
por Marie-Christine Le Dû
en «Conversaciones con jóvenes profesores»



MICRO-MACRO
REFERENCIAS

9

Título original: *Lettre à un jeune professeur*

© Philippe Meirieu

© de la edición francesa: ESF éditeur, 2005

Colección Micro-Macro Referencias

Serie Formación profesional del profesorado

Directora de la colección: Pilar Quera

© de la traducción: Núria Rimbau

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1.^a edición: septiembre 2006

ISBN 13: 978-84-9980-718-8

Diseño: Maria Tortajada Carenys

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Introducción: La dimensión oculta

- 1. Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir**
- 2. Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos**
- 3. Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela**
- 4. Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio**
- 5. En el centro de nuestra profesión: la exigencia**
- 6. Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos: la disciplina en clase**
- 7. Sea cual sea nuestro estatus, sean cuales sean nuestras disciplinas de enseñanza, todos somos «profesores de escuela»**
 - La escuela como institución del encuentro de la alteridad
 - La escuela como institución de la búsqueda de la verdad
 - La escuela como institución de una sociedad democrática

Conclusión: Utópicos por vocación

Conversaciones con jóvenes profesores, Marie-Christine Le Dù

Está usted mirando hacia fuera, y precisamente esto es lo que ahora no debería hacer. Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie... No hay más que un solo remedio: adéntrese en sí mismo.

(Rainer Maria Rilke. Cartas a un joven poeta^{})*

Una encuesta realizada en abril del 2004 a partir de una muestra de profesores de educación primaria con menos de cinco años de antigüedad indica que el 79% considera que su profesión está desvalorizada. La mayoría de ellos dijeron que habían escogido esta profesión «por vocación» desde la infancia o la adolescencia, pero el 62% piensa que no podrá alcanzar los objetivos por los que se ha comprometido. No obstante, el éxito de los alumnos sigue siendo su principal motivo de satisfacción. Y, si bien todavía se consideran apasionados y entusiastas, están preocupados por el deterioro de las condiciones materiales del ejercicio de su profesión y por las obligaciones institucionales arbitrarias y múltiples que sufren en la vida cotidiana. (Encuesta CSA-SNUipp, abril de 2004)

Otra encuesta realizada a partir de una muestra de profesores de secundaria en el año 2004 por parte de la dirección del Departamento de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación francés destaca que el 91% de docentes reconoce la existencia de cierto malestar en su profesión. Y el 60% se siente directamente responsable e implicado en éste. Preguntados por los motivos de este malestar, los docentes subrayan el desfase entre el ideal de la transmisión del saber y la realidad de un ámbito que engendra, a la vez, sentimiento de impotencia, frustración y desaliento. Las causas principales de las dificultades parecen provenir del deterioro de la relación con los alumnos, su falta de disciplina y su desmotivación. Independientemente de esto, las motivaciones expresadas por los profesores en el momento de la elección de la profesión han quedado intactas, en especial, la enseñanza de «la asignatura que les gusta». Es en esto último en lo que confiesan encontrar su mayor satisfacción. (Évaluation et statistiques. «Portrait des enseignants de collèges et lycées». París. Ministerio de Educación francés, abril del 2005)

^{*} El guiño a Rilke y la referencia carente de modestia a sus *Cartas a un joven poeta* me han hecho dar a esta obra un título que podría parecer sexista. Por supuesto, no es ésta mi intención. Que me disculpen las mujeres que enseñan o se dedican a la enseñanza y que consideren que este texto también va dirigido a todas las profesoras jóvenes.

Introducción

La dimensión oculta

Querida colega:

Querido colega:

Llevo mucho tiempo pensando en escribiros. Y no me he decidido hasta haber hablado con vosotros largo y tendido. O para ser más exacto, con vuestros predecesores: aquéllos y aquéllas con los que he trabajado durante estos últimos años y que han confiado en mí lo bastante como para hacerme partícipe de algunas de sus preocupaciones.

En primer lugar, por supuesto, me han hablado de su voluntad –puesto que sois una generación pragmática– de estar bien informados sobre los programas y de contar con las herramientas necesarias para acompañar a los alumnos en su orientación. También de su deseo –puesto que sois una generación inquieta– de sentirse tranquilos ante las tensiones que pudieran producirse con las familias y la administración, de estar acompañados tanto en la preparación de los cursos como en la gestión de la clase...¹ Pero también me ha parecido percibir, camuflada detrás de la típica petición de «recetas», la preocupación por comprender lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar, en el coloquio singular que se establece con la clase, cuando estamos solos ante los alumnos y, una vez se han marchado los alumnos, solos ante nosotros mismos.

Detrás de la petición de recetas, una interrogación sobre el cara a cara pedagógico.

Ahora bien, en lo que respecta a la información y las herramientas, las instituciones formativas, las publicaciones universitarias y los manuales de todo tipo se encargan de ello ampliamente. Actualmente, si uno es un profesor joven, es imposible afirmar que no se ha oído hablar nunca de las «competencias profesionales que están en juego en el acto de enseñar», de la forma en que «los alumnos construyen su saber» o de los «nuevos públicos» que han invadido la escuela desde su masificación. Asimismo, es imposible escapar de las polémicas denuncias de los adversarios del «pedagogismo», a quienes habéis oído mil veces estigmatizar «las renunciaciones sucesivas a las verdaderas exigencias intelectuales de la escuela» o «los peligros de la demagogia galopante que, bajo el pretexto de adaptarse a las necesidades de los alumnos, ha promovido un igualitarismo devastador». Seguro que no leéis periódicamente *Les Cahiers Pédagogiques* ni el *Bulletin de la Société des Agrégés* pero, grosso modo, conocéis su contenido.

No hay nada despreciable en intentar sobrevivir de la mejor manera.

Por lo que a mí respecta, evidentemente, no voy a enfrentar el discurso técnico sobre la enseñanza y la retórica de la indignación. Por una parte, porque después de haber pagado durante un tiempo mi óbolo al primero y, haber sido, desde entonces, incriminado

con violencia por el segundo, correría el riesgo de embrollar peligrosamente las pistas. Y por otra parte, porque no se puede situar en el mismo plano a los que soportan, aunque sea con torpeza, la complejidad de lo educativo para intentar entenderlo y hacerlo avanzar... y a los que se complacen en la denuncia y el insulto, aunque lo hagan con talento. Yo ya he hecho mi elección y, si bien a veces es dolorosa desde el punto de vista estético, le soy fiel... Pero comprendo que, por vuestra parte, atenazados entre las fórmulas de unos y los panfletos de otros, intentéis abriros vuestro propio camino: desempolvando un equipo de supervivencia para enfrentaros a los problemas de disciplina, ideando vuestras propias convicciones sobre los peligros de la mercantilización de la escuela y recogiendo aquí y allá la información necesaria para la gestión de vuestra carrera.

Y es que no hay nada mediocre en esta estrategia, y muy presuntuoso sería aquél que os condenara a intentar salir airoso de este modo. Esto también forma parte de la profesión. Todas las mañanas hay que retomar el camino a clase, aunque prefiramos hacer otra cosa, no hayamos tenido tiempo de preparar las clases, tengamos el miedo metido en el cuerpo o el cansancio y el desánimo se apoderen de nosotros... Pero aceptar la mediocridad inevitable de lo cotidiano no significa condenarse sin remedio a la rutina y a la insignificancia. Ni, sobre todo, abandonar la esperanza de que pueda ocurrir «algo» importante, un día, en la clase. Porque allí está –estoy convencido de ello– lo que os ha hecho escoger este trabajo. Aspiráis a «algo» que no sabéis definir bien y de lo que no encontráis ninguna huella en los tratados eruditos ni en las diatribas antipedagógicas. «Algo» que se desprende de ese «no sé qué» o «casi nada» que, según palabras de Vladimir Jankélévitch «marca la diferencia»², tanto en el amor como en muchos otros ámbitos.

Con todo, la búsqueda de «algo» es lo que da sentido al proyecto de enseñar.

Porque como se supone que todo está aclarado, tanto en los contenidos que hay que enseñar como en las numerosas tareas impuestas por la institución, sabéis perfectamente –aunque no siempre os atreváis a confesarlo– que queda «un resto». Una dimensión oculta, a la vez muy personal y universal, que atañe a lo más profundo del «proyecto de enseñar». Una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de las competencias necesarias para enseñar, del mismo modo que el sonido de un violín no se puede reducir a su concepción técnica. Sin duda es mejor que el violín esté bien concebido y, puestos a pedir y si está a nuestro alcance, es mejor tocar un Stradivarius. Pero un violín excelente sin el talento de un violinista y la atención del público no es nada más que un bonito objeto decorativo. Exactamente igual que una lista de competencias que no cuenta con un proyecto que la apoye.

Y, efectivamente, más allá de todas las evaluaciones que hay que realizar, ser profesor es una forma particular de estar en el mundo. «Los demás», por otra parte, se burlan gustosos de nuestro espíritu corporativo, dicen que nos reconocen enseguida por nuestra conducta cotidiana, nuestra forma de hablar –algo tajante y dogmática– y nuestras

referencias culturales y políticas: casas rurales y casas antiguas para rehabilitar, suscripciones a webs y publicaciones de información cultural y abonos a las obras de teatro nacionales, convicciones laicas y un gusto notable por los antiguos rituales escultistas, simpatía hacia los otros mundos y compra colectiva de vinos de añada para las fiestas de Nochevieja... Por supuesto, «los demás» se equivocan³. Hace un siglo que el modelo se ha desintegrado y que nos hemos dispersado por el tablero social y político...

Una identidad profesional irreductible al conjunto de tareas que se os confían.

Y, no obstante, detrás de la caricatura, sin duda hay algo de verdad: un profesor siempre sigue siendo más o menos «profesor». Tiene una manera especial de mirar el mundo. De entrada, una manera de situarse, en un proyecto de transmisión que hace que considere a los niños y los conocimientos de forma original. Cuando el artista pretende conmover, el político convencer, el hombre de negocios dirigir, *el profesor se dedica a enseñar*. Con una especie de rigidez constitutiva: como encorsetado en los conocimientos que transmite y a los que ha jurado fidelidad. Pero, al mismo tiempo, con una especie de pasión: como para participar, en su transmisión, en el propio movimiento mediante el que estos conocimientos han surgido en la historia de los hombres. Y siempre con una seriedad imperturbable: como si llevara el futuro en bandolera y recordara sin cesar que la instrucción de los hombrecitos no tolera la futilidad.

Todo esto es lo que hace al profesor. Todo lo que he visto nacer en vosotros, durante vuestros estudios, y observar, tanto en mí mismo como en mis colegas, desde hace muchos años: un proyecto que supera, con creces, la necesaria definición administrativa de nuestras tareas, una perspectiva que constituye la piedra angular de nuestra identidad profesional. Algo de lo que no hablamos prácticamente nunca y, sin embargo, algo detrás de lo cual no dejáis de correr: un «acto pedagógico».

Un acto pedagógico que no conocéis pero que, sin embargo, sabéis reconocer.

Es cierto que no sabéis describir vuestra espera pero, curiosamente, sí sabéis reconocer su realización. Lo que ocurre en ese momento es, propiamente dicho, extraordinario: contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas de la empresa, *en la clase se produce transmisión*. Los alumnos aprenden, comprenden, progresan, cuando ya nadie lo esperaba. Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos. La situación pierde protagonismo y, simultáneamente, el saber ocupa por completo las palabras que se intercambian... Entonces, el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender; el esfuerzo de uno apela inevitablemente al esfuerzo del otro y los logros comunes confieren a su presencia en clase una especie de evidencia que elimina, de golpe, todas las cargas cotidianas y todos los problemas institucionales.

Ahora bien, este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre el oficio

de enseñar y sobre la escuela. Sencillamente, en ocasiones, ocurre que os acercáis a él, como resultado de una emoción literaria o cinematográfica, durante la lectura del homenaje de un antiguo colega o en las evocaciones de antaño... cuando el ceremonial y los comportamientos todavía estaban regidos por reglas que hacían perfectamente legible «el acto pedagógico».

Así que cuando el pequeño Marcel Pagnol recuerda la clase de su padre, profesor de primaria, o Alain Fournier describe la de *Le Grand Meaulnes*, cuando miráis las fotos de Doisneau o cuando penetráis, con la película *Ser y tener*⁴, en el universo celosamente guardado de una escuela rural, tenéis la sensación de reencontraros al fin con lo esencial: lo que os han ocultado cuidadosamente y que, sin embargo, justifica vuestro compromiso con esta profesión. Os recorre un escalofrío: entonces, por lo menos, todavía no habíamos perdido la clave. Lo que pasaba en clase podía responder a vuestras aspiraciones profundas... unas aspiraciones que son, actualmente, «incorrectas» desde la perspectiva pedagógica.

El sentimiento de que lo esencial se ha perdido para siempre.

Pero, si la fascinación es tan fuerte, sin duda es porque la situación surge allí – contrariamente al cuadro confuso y violento que los medios de comunicación devuelven de «la escuela actual»– con una especie de pureza cristalina: petrificada en un cuadro idílico que, al precio de una simplificación retrospectiva, hace que aparezca el acto pedagógico con la misma evidencia que la sonrisa de la Mona Lisa⁵. Todo está en su lugar para la eternidad: los pupitres, los tinteros, los mapas de Francia con la línea divisoria de los departamentos, la estufa al fondo de la sala, la figura anatómica sobre su peana y los colgadores clavados en la pared. El maestro es estricto pero buena persona, pobre pero digno. Los alumnos tienen, como debe ser, las manos manchadas de tinta, pero se han quedado anclados en una imagen ideal de la infancia: buenos y traviesos a la vez, tan atentos a la lección como locos por salir a jugar a la hora del recreo. Entre el maestro y los niños, el acto pedagógico está allí, palpable, presente: la armonía se logra espontáneamente, la corriente fluye y se produce la transmisión.

Y, precisamente, porque es más fácil de percibir en estas situaciones arquetípicas, el acto pedagógico acaba por identificarse con éstas y nuestra identidad profesional corre el riesgo de refugiarse en la nostalgia de un paraíso perdido para siempre. Porque lo que tenía sentido en la profesión aparece más legible en las imágenes de Épinal de la escuela que en las situaciones contemporáneas totalmente reales, algunos acaban por pensar que el acto pedagógico se ha convertido en inaccesible y que es tan inútil esperar reencontrarlo actualmente como es de buen gusto lamentar aquellos tiempos en que todavía era posible.

Y, sin embargo, todo es posible...

Ahora bien, me gustaría demostraros lo contrario. Me gustaría hablaros de este «no sé qué» que, tanto durante las formaciones como en la mayoría de conversaciones entre

colegas, se nos escurre entre los dedos. Me gustaría intentar buscar con vosotros lo que funciona en el núcleo de la profesión, ese hogar mitológico del que proviene la parte esencial de nuestra energía y de donde también proviene, en los momentos de depresión, nuestro desánimo. Me gustaría enseñaros que, a pesar de la avalancha de instrucciones más o menos oficiales y de la complejidad de nuestra institución escolar, a pesar de la burocracia a la que debemos someternos a diario, a pesar de que nuestros alumnos se han modelado a partir de la mediocridad televisiva, a pesar de las presiones sociales que se ejercen sobre nosotros desde todas partes, a pesar de la desaparición, en nuestro entorno escolar, al igual que en muchas de nuestras reuniones de docentes, de toda huella de poesía, todavía es posible que se produzca transmisión en la clase, y que, de golpe, la profesión adquiera sentido.

Por supuesto, esta dimensión oculta no suprime milagrosamente las dificultades materiales que nos amargan la vida, ni los numerosos problemas de toda índole que debemos afrontar continuamente. Tampoco descalifica la labor necesaria de reflexión que debe llevarse a cabo sobre los contenidos de la enseñanza, ni la inversión indispensable que hay que realizar en las estructuras institucionales de la escuela o del centro... Pero, precisamente, con el fin de hacer frente a todo esto, necesitamos restaurar con regularidad nuestra unidad. De lo contrario, nos dispersaríamos en multitud de actividades sociales, todas muy respetables, pero que, en última instancia, podrían perfectamente atribuirse a un ejército de autómatas y de supernumerarios.

Creo que ya ha llegado el momento de mirar de cerca la dimensión oculta de nuestra profesión, esta intencionalidad profesional primera que nos instituye como profesores. En el sentido propio del término: ella es la que nos mantiene en pie.

1. Patrick Rayou y Agnès van Zanten: *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris. Bayard, 2004. El final de la encuesta los autores señalan que los profesores jóvenes actualmente comienzan su andadura en el oficio con menos idealismo que los colegas más veteranos: su discurso es menos político y más pragmático, ponen empeño en que sus alumnos aprendan, pero ante las dificultades, también saben pedir consejo o dirigirse a los más experimentados.

2. Vladimir Jankélévitch: *Le je-ne-sais-quoi et le presquerien*. Paris. Le Seuil, 1981.

3. Es lo que siempre ocurre cuando reducimos a las personas a la caricatura que se hace de ellos por todas partes. Es algo que os saca de quicio cuando se trata de vosotros... Y enseguida aprenderéis que nuestra labor consiste precisamente en ayudar a los alumnos a librarse del papel que se supone que deben representar, independientemente de que se trate de gamberros del extrarradio que se ajustan perfectamente a la imagen que dan de ellos los medios de comunicación o de jovencitas recién salidas de una revista de moda.

4. Esta película realizada por Nicolas Philibert obtuvo un enorme éxito, como todas las obras que recuerdan «la escuela de antaño».

5. Evidentemente, el pasado que idealizamos así también estaba lleno de mediocridad e incluso de terribles perversiones: la literatura nos lo recuerda con insistencia. Pero, curiosamente, preferimos atribuir estos fenómenos a los defectos de los hombres con objeto de preservar la perfección de la institución. Mientras que, en la actualidad, ministros y periodistas afirman lo contrario: la calidad de los hombres y el carácter intrínsecamente malo de la institución.

1

Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir

Así que habéis decidido poneros a enseñar. Os han dado un cargo en una pequeña escuela rural, os han contratado en un colegio del centro de la ciudad o estáis haciendo las prácticas en un instituto de formación profesional del extrarradio. Enseñáis a dibujar a párvulos o enseñáis historia en segundo de educación secundaria. Explicáis gramática a niños de siete años o ingeniería eléctrica a alumnos de bachillerato. En definitiva, sois profesores de arriba a abajo. Profesor de primaria o profesor de secundaria. Y, de entrada, os preguntáis si se trata de la misma profesión y si me puedo dirigir a vosotros como tal, indistintamente. ¿Acaso no es engañoso comparar a aquellos que antaño denominábamos maestros con los profesores de enseñanza secundaria? ¿Forman de verdad un conjunto homogéneo cuando tantas cosas parecen separarlos? ¿Y no es, por mi parte, terriblemente simplificador o hipócrita confundir así, so pretexto de una denominación administrativa común, dos profesiones tan distintas?

Profesor de primaria y profesor de secundaria: ¿una misma profesión?

Se dice que esta fórmula lapidaria es de Jules Ferry: «Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas». No es seguro que el ilustre fundador haya pronunciado esta frase pero, sin lugar a dudas, ha pensado en ella lo bastante como para que se haya impuesto en nuestro imaginario colectivo y actualmente todavía suscite, cada vez que la pronunciamos, una amplia aprobación. Es cierto que los maestros han sido sustituidos, desde 1989, por los «profesores de primaria». Es cierto que las condiciones de contratación y las trayectorias de los profesores de educación primaria y de educación secundaria se han puesto al mismo nivel. Pero, no obstante, la opinión se resiste a la idea de que se trata de la misma ocupación y los estudiantes siempre saben diferenciar entre una función que exigirá, de entrada, una buena dosis de psicología y, complementariamente, algunos conocimientos disciplinares... y una función que reclama, básicamente, un nivel excelente en el dominio de una disciplina y, complementariamente, algunas nociones de pedagogía. Y lo que todavía es más importante, el trabajo de profesor de primaria nos lleva, inevitablemente, a pensar en una relación especial con la infancia, formada de paciencia y solicitud, mientras que el trabajo de profesor de secundaria nos recuerda una relación privilegiada con el saber erudito, formada de impaciencia y rectitud. En educación primaria, nos inclinamos hacia el alumno al que acompañamos lentamente, mientras que, en educación secundaria, por el contrario, exigimos que el alumno se reforme, deje de eternizarse en la

infancia y se someta, finalmente, a la disciplina que se le impone.

Por otra parte, diremos que esta división se instala respecto a las propias misiones que la institución escolar confía a sus profesores: en la escuela primaria se enseñan todas las asignaturas mientras que, en la enseñanza secundaria, el profesor se dedica plenamente a una sola. En un caso, debe interesarse por el niño en su globalidad, en el otro debe especializarse mucho... Pero es despachar el trabajo un poco rápido: es olvidar que, durante los primeros años de educación secundaria, hemos tenido profesores polivalentes y que, en la escuela primaria, hace mucho tiempo que hay expertos en música, dibujo o educación física. Es olvidar que la monovalencia de los profesores de bachillerato no les impide enseñar varias disciplinas según las asociaciones que la universidad desconoce o desaprueba: historia y geografía, física y química, biología y geología, francés y latín, economía, gestión, derecho e informática, o incluso las biotecnologías que relacionan la bioquímica, las ciencias del hábitat, la ecología, la biología y la nutrición. En definitiva, es olvidar que, en la enseñanza profesional, hay profesores que enseñan lengua y literatura e historia, matemáticas y física, o incluso ciencias y técnicas médico-sociales que utilizan una decena de ámbitos disciplinarios distintos.

En primaria, igual que en secundaria: contenidos exigentes y una competencia pedagógica indispensable.

Así que hay que superar la representación tradicional que pone en oposición a la enseñanza primaria y la secundaria. Por una parte, no hay monitores benévolo sin verdaderas competencias disciplinarias y, por la otra, expertos especializados sin la preocupación de apoyar a las personas.

En la escuela primaria, igual que en el instituto, hay contenidos rigurosos que exigen un conocimiento profundo de lo que se enseña y de los mecanismos mentales que esto supone poner en marcha: no es más fácil enseñar a los niños de parvulario a expresarse correctamente que hacer que los alumnos de segundo de educación secundaria entiendan el teorema de Pitágoras. Tan difícil es enseñar lectura en el primer curso de primaria como introducir a los adolescentes del último curso de bachillerato a la poesía de Mallarmé. Tan difícil es formar a alumnos de ocho años en la práctica experimental o iniciarles en la expresión artística que introducir a jóvenes de diecisiete años a la filosofía de Platón o al funcionamiento de un armario eléctrico de distribución.

Y, de igual modo, tanto en el colegio y el instituto como en la escuela primaria, el dominio de los contenidos disciplinares, por muy perfecto que sea, no da automáticamente las claves de su transmisión. No basta con saber leer para poder enseñar lectura a los niños, de igual manera que no basta con saber practicar el salto de altura para ser profesor de educación física y deportes: también hay que poder enseñar esta técnica a un niño con sobrepeso y permitirle, a pesar de la inevitable mediocridad de su rendimiento en esta asignatura, adquirir una verdadera capacidad para practicarla... Y si lógicamente hay que conocer perfectamente la evolución de la segunda guerra mundial para explicarla correctamente a los alumnos de bachillerato, no basta para que

comprendan –sin justificarlo– el ascenso del antisemitismo y, con mayor razón, para mostrarles –sin concesión ni obscenidad inútil– el carácter radical del Holocausto, pues se trata de proporcionar conocimientos históricos rigurosos y de despertar la humanidad en el hombre.

Enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionarlas ayudas para hacerlo propio.

Así que no se trataría de enfrentar una profesión «centrada en el alumno», que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con que se encuentra, con una profesión «centrada en el saber», que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje.

De hecho, no habría que creer que el seguimiento pedagógico de los alumnos consiste en prodigarles continuamente los cuidados propios de una madre, una forma de ceder a sus caprichos o de dejarles abandonarse sistemáticamente a la comodidad, con la grata certeza de que, hagan lo que hagan, tienen garantizada la indulgencia del profesor. Igualmente, la confrontación con los conocimientos superiores no implica que deba abandonarse a las personas con dificultades ante los obstáculos con que se topan, recurrir a un hipotético apoyo exterior o hacerles revivir la terrible inquietud de que están jugándose el futuro en cada etapa, sin volver a disponer nunca de la oportunidad de reengancharse... Ni cuidados maternos, ni abandono, *la verdadera enseñanza a todos los niveles adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria*. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso.

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que tenemos que apoyar.

En cada aprendizaje el alumno se enfrenta a algo que lo supera. Algo que requiere, de su parte, un compromiso y una aceptación de riesgos que nadie puede asumir en su lugar: adentrarse en un texto y leerlo hasta el final, recitar un poema delante de la clase, intentar resolver un problema de matemáticas o encadenar dos movimientos de gimnasia... en todo esto no hay nada fácil. Y mucho tenemos que haber olvidado nuestra propia historia para imaginar que un niño puede hacerlo sin «esforzarse», contener la respiración un momento, contar «uno, dos, tres...» con los dedos detrás de la espalda... Hace falta haber perdido la memoria de nuestro propio aprendizaje para creer que una mirada del maestro, aunque sea especialmente atenta y benévola, dispensa al alumno del esfuerzo mediante el que escapa, con mil aprensiones y dificultades, de las arenas movedizas del

«no lo conseguiré»...

Éste es el motivo por el que el saber de los pequeños no es un saber pequeño. Por una parte, debido a la importancia decisiva de las capacidades mentales que permite crear, por otra parte, porque exige un esfuerzo personal que involucra a toda la persona. Y, si bien les toca a los adultos acompañar más de cerca en su aprendizaje a los alumnos de la escuela primaria, esto no exime a los últimos, por muy jóvenes que sean, de su compromiso y de su esfuerzo: la energía y la voluntad necesarias para acceder a los lenguajes fundamentales son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

De forma parecida, es necesario que el aprendizaje más erudito, aunque aparezca en un momento de nuestra evolución en el que ya hemos aprendido a hacer frente a lo desconocido y a pactar con la angustia, se acompañe y se respalde. Sólo aquellos que en cuanto son adultos ya no aprenden nada pueden imaginarse que los grandes alumnos aprenden con facilidad. Que el saber no tiene más que presentarse y ellos ya lo asimilan «naturalmente». Que no tienen necesidad de escuchar con atención, ni de mostrar buena voluntad para la comprensión de los conocimientos. Que acuden por sí solos a los recursos necesarios y que reanudan el trabajo constantemente, sin desanimarse nunca. El aprendizaje de los mayores no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos dentro, puesto que aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza.

Ser profesor es asumir siempre a la vez la presentación del saber y el seguimiento de su asimilación.

Así pues, enseñar consiste siempre en lo mismo, independientemente de si se ejerce en educación infantil o en una clase de segundo de bachillerato, de si se trata de transmitir las bases de la clasificación decimal o la técnica de la derivación, de si se realiza con alumnos normales o con los llamados alumnos de «educación especial». Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, *el saber y el seguimiento*. Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que se dispone.

Y todavía hay más: *el saber y el seguimiento* son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa. No existe, por una parte, un saber disciplinario que el docente solamente tenga que exponer o trasladar a los alumnos mientras que, por otra parte, debe estar atento a las dificultades de la clase y proponer a cada uno ejercicios adaptados. En el propio movimiento del saber enseñado aparecen, en lo más íntimo de aquél, en sus recovecos más secretos, los obstáculos a su enseñanza. ¿Acaso tienen que ver estos obstáculos con el saber o con los alumnos? Pregunta sin interés e imposible de resolver: los obstáculos surgen en el encuentro entre el saber y los alumnos. Aparecen cuando el

profesor intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia organización mental que todavía no logra, por lo menos no de manera fácil, interiorizarlos.

En las situaciones límite es cuando experimentamos mejor la especificidad de nuestro trabajo.

Y es por eso, sin duda, desde que Itard, en el siglo XVIII, intentó instruir a Victor de l'Aveyron, «el pequeño salvaje» que reencontramos en la célebre película de François Truffaut, que siempre son los educadores de los «anormales» los que han hecho que la pedagogía avance, en beneficio de todos los demás. Ellos son los que han inventado los métodos más originales que luego han sido retomados de forma sistemática en las escuelas de los «niños normales», y esto vale tanto para los rompecabezas u otros juegos de construcción que se utilizan en las guarderías como para los programas sofisticados que hoy en día permiten aprender a dibujar en tres dimensiones.

Siempre me ha sorprendido el hecho de que aquellos que intentan enseñar a los alumnos en situación de discapacidad mental o con lesiones cerebrales se ven obligados a efectuar una labor de desglose de los conocimientos que los coloca en posición, a la vez, de comprender desde el interior –y mejor que sus colegas que enseñan a «niños normales»– lo que intentan transmitir, así como de comprender, también desde el interior –mejor que muchos psicólogos– cómo funciona la inteligencia de aquellos a quienes se dirigen. Esto se debe a que trabajan al mismo tiempo las dos caras de una misma realidad, de lo que constituye lo esencial del trabajo de profesor: la transmisión.

Enseñe lo que enseñe y dondequiera que lo enseñe, un profesor siempre enseña algo a alguien...

Pongamos por caso que habéis elegido la enseñanza primaria porque os gustan los niños o la enseñanza secundaria por las relaciones especiales que manteníais con el español. A no ser que hayáis elegido enseñar en la escuela primaria porque os gustan mucho los cuentos fantásticos, o en un instituto porque os apetece particularmente trabajar con adolescentes de dieciséis a dieciocho años. Después de todo, da igual¹. No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe nada. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es ni un «simple» erudito ni un «simple» psicólogo. Tampoco es una «simple» yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio... Y es por eso que, en el sentido más intenso de la expresión: «¡es alguien!».

Pero esto ya lo sabíais. Y precisamente por eso habéis elegido esta profesión.

1. Según un estudio de la dirección del departamento de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación francés, el 49% de los docentes de institutos y colegios dice que ha escogido esta profesión por «el contacto con los alumnos» y el 47% por «la transmisión del saber» («Portrait des enseignants de collèges et lycées», en

Évaluation et statistiques. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale, abril del 2005). Pero muchos, sin duda, han indicado de este modo más una prioridad que una exclusiva.

2

Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos

En el fondo de nuestra vocación hay un encuentro creador de todo.

Estoy convencido de que si actualmente sois profesor es porque un día u otro, durante vuestra escolarización, conocisteis a algún profesor cuya voz todavía resuena dentro de vosotros. Tal vez ya os fijasteis en él el primer día del curso y os dijisteis: «Éste, o ésta, no es igual que los

demás...». O bien, os fue domesticando poco a poco, a lo largo del curso, hasta el punto de que el día en que empezaban las vacaciones os sentisteis tristes y huisteis de los festejos habituales para ocultar vuestro enfado solos en un rincón. Nunca le habéis confesado a nadie la importancia que tuvo para vosotros, y menos todavía a los compañeros y compañeras de clase. Este tipo de confesión es imperdonable y os condena a las burlas constantes o a la persecución. Tampoco les dijisteis nada a vuestros padres: satisfechos de ver a su hijo valorar la escuela pero suspicaces con respecto a aquél cuya influencia podría competir con la de ellos. Desde el famoso cuento del flautista¹, los adultos siempre alimentan una especie de inquietud con respecto a la persona que seduce a sus hijos; todos ellos tienen, en algún lugar, una deuda pendiente y temen que se la hagan pagar muy caro: robándoles a su hijo o hija.

Asimismo, en la mayoría de los casos, este encuentro es para vosotros un asunto íntimo... Sin embargo, a partir de este momento, habéis empezado a trabajar de otra manera. A escuchar de otra manera, a mirar de otra manera, a vivir de otra manera lo que sucedía en clase: por fin, estabais presentes en la clase. Pero no se trataba de una presencia episódica, cuando uno «se conecta» entre dos ensoñaciones mientras sigue mirando de reojo las agujas del reloj, sino de una presencia con una densidad especial. La sensación de que sucede «algo» importante que compromete a todo vuestro ser: corazón e inteligencia. Incluso cierta exaltación que nunca habríais sospechado y que no os atrevéis a nombrar: «El inglés o la biología... ahora me interesan.» Claro que la expresión es bastante limitada para una realidad tan particular: un acuerdo casi perfecto, una forma de entrar en relación, mediante otro ser, con un objeto de saber que —si bien vosotros todavía no tenéis conciencia de ello— os eleva y os ayuda a crecer. Por supuesto, no han desaparecido todas las dificultades de un día para otro, pero algo ha cambiado: ahora existe, para vosotros, una posibilidad, en el futuro, de aprender esa asignatura. Habéis sentido esta forma de júbilo del espíritu que, de golpe, encaja con el

mundo que éste descubre. Uno no sale incólume de una aventura como ésta².

Toda la vida seguimos siendo el alumno del maestro que nos ha abierto la puerta al saber.

Y probablemente, una de las debilidades principales de nuestra condición humana es la de necesitar, para llevar a cabo esta experiencia, la mediación de un hombre o una mujer cuyo espíritu se ha adueñado, antes que nosotros, de un objeto de saber, y cuyas palabras nos lo hacen asequible. No cabe duda de que seríamos menos vulnerables, porque seríamos más «autosuficientes», en el sentido más amplio del término, si fuéramos capaces de llegar a esta experiencia solos. Pero incluso el propio Robinson Crusoe sólo aprende por mediación de los objetos que recoge de los restos del naufragio y ningún «pequeño salvaje» a quien se haya privado durante mucho tiempo de la presencia humana ha llegado a convertirse en adulto³.

Así tenemos que ser introducidos en el mundo y acompañados hacia el conocimiento. Así quedamos para siempre en deuda con quienes, junto a los aprendizajes mecánicos y rutinarios, nos han dejado entrever lo que significa de verdad aprender. Por siempre deudores y por siempre alumnos. Igual que Albert Camus, quien, al día siguiente de recibir el premio Nobel, expresó su gratitud a su maestro de antaño, el señor Germain, sin el cual «nada de todo esto habría ocurrido» antes de firmar: «uno de sus pequeños alumnos que, a pesar de la edad, no ha dejado de ser su alumno agradecido». Y es que la clase del señor Germain era algo extraordinario... «Por primera vez, (unos alumnos) sentían que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo»⁴. Por eso, uno es «elevado». Y siempre seguirá siendo un «alumno»⁵.

Nosotros somos los encargados de hacer vivir a los demás el acto creador que hemos vivido.

Y todos nosotros, vosotros y yo, tenemos un señor Germain en nuestra historia. A veces, nos olvidamos de él por un momento, sin embargo, su influencia nos ha ayudado a construirnos. En algún momento de nuestra vida, cuando hemos tenido que elegir los estudios o decidir nuestra orientación profesional, hemos recuperado la imagen de nuestro maestro, el señor Germain. Fugazmente o durante más tiempo. Es una lección de aritmética sobre la proporcionalidad –viejos recuerdos de la escuela primaria– que nos lleva imperceptiblemente hacia el profesorado, justo cuando las presiones familiares nos empujaban, con toda naturalidad, a ser ingenieros. Es este sentimiento, descubierto en educación física, de dominar completamente el propio esfuerzo, de ajustar con precisión el movimiento, de habitar totalmente el cuerpo gracias a la inteligencia de su actividad motriz, el que puede, un día, hacer que elijamos la carrera de profesor de educación física y deportes cuando sería mucho más prestigioso embarcarse en la aventura de la competición. Es el recuerdo del carácter absolutamente fabuloso del aprendizaje de la lectura o del misterio infinitamente precioso que oculta todo mapa geográfico que puede

hacer que nos decidamos a abrir, cuando nos toque, las puertas de lo desconocido a otros niños. Es el recuerdo de un experimento científico lo que nos ha puesto, de golpe, ante perspectivas fantásticas, o incluso la admiración sentida ante un texto literario, que podría parecer muy ingrato pero que acabamos recitando cien veces al día, de tan necesario que se ha convertido para nosotros... todo esto es lo que nos alienta a intentar que se produzca, llegado el momento, el acto pedagógico.

A partir de ese momento, no es de sorprender que consideremos nuestra labor como un medio de hacer vivir a los demás la alegría de descubrir lo que nosotros mismos hemos vivido. En todo profesor existe la nostalgia de una «escena primitiva», como dicen los psicoanalistas, que éste conserva celosamente. Y no hay nada de malo en este fenómeno. Todo lo contrario: es una extraordinaria fuente de energía. También es un punto de referencia, una baliza para navegar durante el temporal. Pues la fidelidad a este acto creador nos sigue proporcionando un horizonte posible cuando las condiciones de ejercicio del trabajo cambian, los programas evolucionan y todo lo que en la escuela nos recordaba a nuestra propia escolaridad ha desaparecido.

Así es como, en primer término, enseñamos para mostrarnos dignos de aquel o aquella que antaño nos enseñó. Es de ahí de donde tal vez extraigamos la determinación y la energía para pasar por las horcas caudinas de unas oposiciones con pruebas siempre difíciles, con frecuencia ingratas y raramente adecuadas a la profesión que tendremos que ejercer. El rito iniciático interviene aquí plenamente y opera la transubstanciación que nos permite esperar, finalmente, estar a la altura del profesor. Una exigencia evidentemente imposible de satisfacer: nuestros recuerdos de alumnos siempre son también recuerdos de infancia... anteriores al descubrimiento de la inevitable mediocridad del mundo. Del tiempo en que todavía conseguíamos olvidar a los que estaban a nuestro alrededor, aquellos que, al contrario que nosotros, no lograban hallar placer en armonizar la frase o resolver el ejercicio, los que se quedaban en la cuneta, como nosotros mismos, quizás, en otra época o en otra asignatura...⁶

Una aspiración legítima al encuentro ideal con alumnos perfectos.

Sin duda es por ello que todo profesor sueña en su labor como en la transmisión de tesoros fascinantes para discípulos conquistados. Es por ello que aspira a «un acto pedagógico total», como Sócrates, en *Fedra* de Platón, que conversa agradablemente con su alumno mientras se pasea por la orilla de un arroyo:

*Giremos por aquí y bajemos por el Ilisos: nos sentaremos tranquilamente en el lugar que más nos plazca. [...] Creo que debería tenderme en la hierba, tú ponte como te sientas más cómodo para leer y empieza. Situación idílica donde la comunión es tal entre el maestro y su discípulo que este último es el que, en el momento de marcharse, marca el paso: Todavía no, Sócrates, no antes de que el calor haya pasado. ¿No ves que es casi mediodía, la hora de más calor? Mejor nos quedamos a charlar de lo que acabamos de decir...*⁷

Evidentemente, sabemos muy bien que hace siglos que el río Ilisos ya no pasa por delante de la tarima del profesor. Hemos comprendido perfectamente que actualmente la transmisión se organiza en grupos, se efectúa en espacios y horarios limitados, a partir de programas impuestos y con multitud de tareas enmarcadas de las que no podemos escabullirnos: verificación de ausencias, corrección de los trabajos y evaluaciones de todo tipo, reuniones de concertación, encuentro con las familias, redacción de proyectos múltiples y de numerosos informes. Peor aún de sobrellevar que el peso de la administración es la ingratitud de los alumnos puesto que, aunque todo profesor espere en secreto que algún día esta situación cambie, percibe la impaciencia de sus alumnos en el momento del recreo. Secretamente espera, a menudo en vano, que un discípulo venga a decirle en voz baja: «Todavía no, profesor, mejor nos quedamos a charlar de lo que acabamos de decir...».

Una decepción inevitablepero dolorosa.

Pero como ya explica Daniel Hameline⁸ a aquellos y aquellas que todavía sueñan con que la clase sea una verdadera fiesta del saber, una celebración colectiva consentida de la inteligencia de las cosas, un grupo de descubrimiento alegre y espontáneo, «a partir de ahora, la fiesta está en otra parte». Irremediablemente, para la inmensa mayoría de alumnos, nunca más habrá fiesta en la escuela... porque precisamente «la fiesta se produce cuando no hay escuela».

Así que nos hemos quedado desprovistos del todo, viviendo en la esperanza de lo que, a partir de ahora, parece imposible, después de haber elegido un trabajo para materializar algo que resulta inasequible. Constantemente insatisfechos y esperando en vano cada año que nos toque la «clase adecuada», «los alumnos adecuados», con los que podamos recrear la imagen primitiva de la cual se alimenta nuestra elección profesional. Tal vez sea por ello que la promoción, en la educación nacional, consiste en acercarse, en función de la antigüedad y de la escala salarial, a los públicos elegidos –los «grandes institutos», las clases preparatorias para las grandes escuelas– en los que tenemos –o eso nos parece a nosotros– unas cuantas oportunidades más de encontrar aquello a lo que aspiramos legítimamente... Pero tan sólo unas pocas oportunidades más, ya que incluso en la universidad nos desencantamos pronto. Y así es cómo acabamos por quedarnos solos, al final de la clase, esperando en vano la frase que justificaría, en definitiva, todo nuestro esfuerzo: «Todavía no, profesor, mejor nos quedamos a charlar de lo que acabamos de decir...».

La irritación ante las exigencias institucionales que nos parecen alejadas de lo esencial.

He aquí una serie de cosas de las que apenas hablamos y que, no obstante, son nuestro bagaje común: todos vivimos en una disparidad, difícil de aceptar entre nuestro ideal y nuestra vida cotidiana. Y sufrimos por ello: con mayor o menor intensidad, a veces hacemos que el sufrimiento vuelva hacia nosotros: «Soy un verdadero inútil y nunca debiera haberme dedicado a esta profesión». A veces, lo transformamos en

agresividad contra la «pseudodemocratización de la escuela» y «el descenso del nivel que fomentan los políticos demagógicos». Creedme: no hay ningún profesor que esté a salvo de estas quejas. Y no os sintáis culpables por ceder a ellas en algunas ocasiones. Es el inevitable reverso de la moneda. El reverso de la ambición luminosa que nos ha hecho elegir esta profesión...

Soy el primero en comprender –porque yo mismo lo he vivido– este sentimiento de irritación frente a lo que se presenta ante nosotros como un acoso administrativo absurdo en comparación con nuestro proyecto de enseñar: «Sr. Meirieu, no ha cumplimentado usted correctamente el cuaderno de textos de la clase... Se está retrasando en la entrega de las notas... ¿Acaso se ha olvidado de las últimas instrucciones ministeriales sobre gramática? ¿Se ha ocupado de convocar a los padres de este alumno? ¿De hablarle al asesor educativo de aquel otro y de reunirse con la asistente social para recordarle el caso de un tercero?». O también: «Sr. Meirieu, no ha hecho usted nada por la semana de la prensa en la escuela, ¿qué piensa hacer para la semana contra el racismo? ¿Acaso no subestima usted su papel en cuanto a la educación para la salud? Parece que se le han olvidado cuáles son nuestras responsabilidades en materia de prevención de accidentes de tráfico. ¿Está usted seguro de que el libro con el que enseña a leer a sus alumnos está en el programa?». Acabamos explotando. Y, en los momentos de cólera, acabamos preguntándonos si los que se ocupan de la administración de nuestra institución no tienen como objetivo principal impedir que enseñemos.

Sin duda los responsables de la máquinaescuela no han valorado en su justa medida este fenómeno. A veces incluso nos preguntamos si no sueñan con una institución sin profesor: una especie de *self-service* en el cual los alumnos serían puestos a cargo, alternativamente, de ordenadores y de interventores externos, con evaluación en tiempo real de las competencias adquiridas y nueva repartición inmediata en «grupos provisionales y adaptados». De este modo, los directores y los altos cargos de centros de enseñanza podrían, a partir de un diagnóstico inicial de los alumnos, conseguir lo más parecido posible a la eficacia inmediata, identificar, de la mejor manera posible a los alumnos rebeldes y poner en práctica los remedios necesarios... sin tener que hacerse cargo de los estados de ánimo de profesores que todavía sueñan con pasearse, de vez en cuando, por la orilla del Ilisos.

Por lo que a mí respecta, no guardo la menor simpatía por esta fantasía tecnocrática que recuerda las escenas más sombrías de la ciencia ficción. Ante todo, soy profesor e, igual que vosotros, no estoy contento de verdad hasta que me acerco un poco a mi fuente interior o cuando salgo de una clase con la sensación de que «ha ido bien».

Ante todo, seguir siendo profesor...hasta lo más alto de la jerarquía.

Sé muy bien que al confesar esto, corro un riesgo doble: por una parte, el de la necedad y por la otra, el de la provocación. Necedad, para los incrédulos de las ciencias llamadas «humanas» que me encasillarán definitivamente en el ámbito de los mediocres: «Ahora Meirieu se pierde en lo indecible...Un poco más y caerá en una crisis de

misticismo». Provocación para los defensores de los «conocimientos disciplinarios» que ven en mí a un sepulturero de la cultura: «Después de todos los discursos que ha mantenido sobre el proyecto de centro educativo y la pedagogía diferenciada, ¿cómo vamos a creer esta confesión insolente?». Y sin embargo, ante un profesor joven, lo digo y lo mantengo: no crearemos la «escuela del éxito de todos», como nos invitan a hacer los políticos, contra lo que mueve a cada profesor en su proyecto más íntimo. Tampoco la crearemos sin los profesores en su conjunto. Imponiéndoles desde el exterior toda una serie de obligaciones que no tienen nada que ver con sus principales preocupaciones y que suelen vivir como obstáculos para desempeñar su misión.

Por esto defiendo la idea iconoclasta según la cual sería conveniente que toda persona que asume responsabilidades administrativas o pedagógicas mantuviera un contacto regular con los alumnos: que el director del centro siga enseñando algunas horas por semana su asignatura principal, igual que el inspector, e incluso el inspector general. Que tanto los funcionarios de la administración central del ministerio como los rectores y sus colaboradores sigan dando clase en el ámbito escolar e universitario.

Para que nadie olvide de dónde emana y dónde puede regenerarse continuamente el proyecto de enseñar.

-
1. Sin duda se trata de la célebre leyenda del flautista de Hamelín, cuento medieval readaptado por los hermanos Grimm, pero también por Hugo, Baudelaire o Camus. Hay bellos álbumes para niños sobre esta leyenda, por ejemplo, *Le joueur de flûte d'Hamelin*. Paris. Soleil productions, 2003.
 2. El 66% de docentes de institutos y colegios reconoce que su elección profesional ha venido dictada desde muy pronto por el encuentro con uno de sus docentes a lo largo de su escolarización, en comparación con un discreto 29% que confiesa haber obrado influido por sus padres («Portrait des enseignants de collèges et lycées», en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale, abril del 2005). No disponemos de cifras sobre los docentes de educación primaria pero podemos aventurar la hipótesis de que los resultados, aunque sean un poco inferiores, todavía darían una importancia muy grande al encuentro con un «modelo» en la elección de la profesión.
 3. Si el tema os interesa, leed la obra de Lucien Malson: *Les enfants sauvages*. Paris. Union Générale d'Éditions, 1964. Encontraréis la historia de los principales «pequeños salvajes» hallados en el planeta, con una bella reflexión sobre «la condición humana». (Trad. cast. *Los niños salvajes*. Madrid. Alianza, 1973.)
 4. Albert Camus: *Le premier Homme*. Paris. Gallimard, 1994, p. 56. (Trad. cast.: *El primer hombre*. Barcelona. Tusquets, 2001 [3.^a ed.].)
 5. N. de la T.: En español, estas dos últimas frases pierden el sentido original puesto que no se puede mantener el juego de palabras de que se sirve el autor por la similitud morfológica entre los dos términos «élevé» (elevado) y «élève» (alumno).
 6. El 87% de los docentes de educación secundaria se describe como antiguos buenos alumnos en su asignatura («Portrait des enseignants de collèges et lycées», en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale, abril del 2005). Pero no os preocupéis si no formáis parte de esta inmensa mayoría. La encuesta no revela que solamente estos «antiguos buenos alumnos» sean excelentes profesores.
 7. Platon: *Phèdre*. (Traducción de Émile Chambry). Paris. Garnier/Flammarion, 1992, pp. 116, 119 y 135.
 8. Daniel Hameline: *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*. Paris. Éditions ouvrières, 1977, pp. 167-180. Si os gustan la historia y la filosofía de la educación, es imprescindible leer las obras de este autor. Fue y sigue siendo un maestro para mí, en el sentido más amplio de la palabra. Comprometido, en la década de los sesenta, en un experimento de «pedagogía no directiva» (y, contrariamente a lo que se cuenta, no eran muchos los que exploraban esta vía, a lo sumo, unas cuantas decenas), supo analizarla con una lucidez extrema (*La liberté d'apprendre, situation 2, rétrospective sur un enseignement non-directif*, en colaboración con Marie-Joëlle

Dardelin. Paris. Éditions ouvrières, 1977). Desde entonces se esfuerza por encontrar «la palabra justa» en las cuestiones de educación, lejos de los delirios tecnológicos y de los panfletos de moda. Su libro *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (Paris. ESF éditeur, 2005 [14.^a ed.]) es a la vez una herramienta de formación y un texto de reflexión sobre los envites que plantea el pensamiento pedagógico... con una buena dosis de humor de regalo.

3

Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela

Ya hace unos cuantos años que venimos hablando de «la profesionalización necesaria del cuerpo docente». Comprendo perfectamente que a vuestros predecesores les haya indignado la expresión. ¡Como si los docentes del siglo pasado o de los años cincuenta no fueran profesionales!

Cuando la institución quiere democratizar el acto pedagógico...

Y, sin embargo, yo mismo he empleado este término y he participado en este movimiento. De forma deliberada y sin reservas. No porque intentara eliminar la convulsión que supone el acto pedagógico, sino porque no me resignaba al hecho de que solamente afectara a unos cuantos elegidos. En aquella época, yo era un profesor joven apasionado por mi trabajo y que rechazaba circunscribirse únicamente a la cooptación de aquellos y aquellas con los que sentía una afinidad espontánea. No me fiaba del carácter selectivo de mis inclinaciones y, si, como todo el mundo, acariciaba en secreto el sueño de tener a mi alrededor a algunos discípulos, me imponía como deber no dejar a nadie al margen. Así que se hacía necesario institucionalizar el acto pedagógico sin que por ello se perdiera su carácter extraordinario, hacerlo accesible a todos sin trivializarlo. Se trataba de un reto desorbitado desde el punto de vista teórico pero que fue muy fructífero –o al menos, así lo sigo creyendo yo–. Gracias a él se inventaron, o mejor dicho se reinventaron, las grandes «novedades pedagógicas» de los años ochenta: el «trabajo autónomo» en grupos reducidos, la «pedagogía diferenciada», la «pedagogía de proyecto» y muchas otras cosas.

Por aquel entonces, yo era un militante pedagógico y político nutrido de cristianismo social y de socialismo libertario. Había estudiado un poco la historia de la pedagogía y había observado que, de Pestalozzi a Makarenko, de Maria Montessori a Fernand Oury, son siempre los que han cargado con los «ineducables» los que inventan los métodos pedagógicos más originales y más prometedores, al servicio de esta transmisión del saber que queríamos «democratizar»¹. Yo había leído la *Carta a una maestra*, donde los alumnos de Barbiana expresaban su cólera por haber sido marginados con el pretexto de que no estaban lo suficientemente capacitados o motivados:

No se le permite al tornero hacer su trabajo de cualquier manera y entregar exclusivamente las piezas que le han salido bien, si no, no haría nada para que todas salieran bien. Por el contrario, vosotros sabéis que podéis apartar las piezas cuando os plazca. Es por ello que os contentáis con mirar lo que hacen los que obtienen buenos resultados por motivos ajenos a vuestra enseñanza. [...] Si tuvierais que hacer que todos los alumnos aprobaran todas las asignaturas, seguro que os levantaríais por la noche para inventaros métodos nuevos.²

Las tardes en que había consejo de evaluación, volvía descorazonado y dolido de ver los esfuerzos de todo un año destruidos por las decisiones de una mecánica institucional implacable. Entonces, me sumía de nuevo en los clásicos de la pedagogía ginebresa y soñaba en aquella «escuela a medida» que preconizaba Claparède y que permitiría, finalmente, a cada niño, según el principio de Piaget, «construirse su propio saber»³.

No hay nada especialmente brillante –hay que confesarlo– en esta ideología bastante ecléctica. Pero tampoco nada de vergonzoso. Y, a pesar de nuestra inocencia de entonces, lo asumo plenamente. Había una verdadera generosidad en nuestro propósito: la voluntad de no confinar el encuentro con el saber en cajas herméticas reservadas a las élites. La esperanza de favorecer un contagio del acto pedagógico y de subvertir todas las fatalidades psicológicas y sociales, familiares y económicas. El deseo de escapar de estas complicidades culturales que los sociólogos nos describían como «violencias simbólicas» generadoras de exclusión. El proyecto de hacer posible el surgimiento de una verdadera democracia «ofreciendo a todos los alumnos los medios para comprender el mundo y ocupar un lugar en él»... Ya sé que estos términos actualmente parecen muy trillados, han perdido la connotación subversiva que tenían entonces y se han convertido, para vosotros, en un nuevo lenguaje estereotipado institucional. ¿Quizás no veis en él más que el revestimiento de una política escolar de la que no percibís realmente el sentido, y que se encuentra a mil leguas de distancia de lo que realmente aspiráis a conseguir?

Un frenesí de reformas institucionales para acompañar el acceso y los logros de todos.

El problema surge cuando un proyecto educativo se engrana según la demanda social y las reformas se precipitan sin horizonte político preciso. Y esto es justamente lo que ha ocurrido. En 1959, la escolaridad obligatoria se fijó en los dieciséis años: a principios de los años sesenta se extiende una verdadera revolución en la enseñanza secundaria. Hay que organizar todo esto, construir centros de enseñanza, instaurar sectores escolares, elaborar dispositivos de orientación, contratar a docentes, renovar los programas, dar a cada uno un lugar y la esperanza del éxito. Es una «explosión escolar», según palabras de Louis Cros⁴: el presupuesto del Ministerio de Educación crece a un ritmo vertiginoso y todo lo que dependía hasta entonces de una «gestión de buen padre de familia» se convierte en una inmensa «fábrica de gas» difícil de gobernar. El núcleo de la actividad escolar se ha desplazado: de la alquimia misteriosa del cara a cara pedagógico, se ha pasado a manos de controladores técnicos que sobre todo –y casi exclusivamente– tratan

cuestiones de logística.

Sin duda, nadie valoró de verdad lo que sucedía entonces. Y el movimiento vino acompañado de un frenesí reformador: instauración de la escuela única en 1975, renovación de los colegios y los institutos en 1981, ley de orientación que implanta los ciclos en la escuela primaria en 1989 y, de paso, creación de multitud de ramas y clases especializadas, introducción de delegados de los padres y de alumnos en los consejos de evaluación, puesta en marcha de proyectos de escuelas y centros de enseñanza, sin contar las numerosas modificaciones de todo tipo que se superponen permanentemente, que chocan entre sí y poco a poco hacen perder toda posibilidad de entender la institución escolar.

Una escuela que inventa multitud de dispositivos y acaba por perder de vista el cara a cara pedagógico.

Desde hace cincuenta años como si de un verdadero edificio barroco se tratara, nuestra escuela, por iniciativa de los sucesivos ministros, no termina nunca de añadir disposiciones nuevas, de modificar y rebautizar sin cesar dispositivos nuevos, de cubrir la arquitectura inicial con normativas e instrucciones de todo tipo. Entre el acto pedagógico en clase, en la base, y el ministro, en la cúspide de la pirámide, hay tantos consejos y comisiones que desafío a cualquiera a que se entretenga en contarlos... Y nada hace predecir que el movimiento vaya a detenerse, ni siquiera que pronto vaya a ralentizarse...

En efecto, a partir del momento en que la democratización del acceso al saber se convierte en un asunto de Estado, a partir del momento en que lo gestiona a la vez la nación, en el ámbito colectivo, y cada francés para sus propios hijos, en el ámbito individual, la escuela pasa inevitablemente a manos de los administradores. *Y los administradores gobiernan como si pudieran, con total legitimidad, decidir dónde, cuándo, cómo y para quién se producirá el acto pedagógico.*

Así pues, comprendo perfectamente que los administradores os saquen de quicio. Pero hay que ser muy indulgente con ellos: por una parte, porque no han llegado a conocer, en mucho tiempo, a ningún político capaz de marcarles un rumbo definido, de dotar a la educación nacional de un directivo que tome nota de la demanda social, y, al mismo tiempo, que sea capaz de imponerle algunos principios sólidos. Y, por otra parte, porque la cuestión es extremadamente complicada y en estas circunstancias no hay soluciones previas a los problemas. Únicamente en un contexto de problemas matemáticos de la escuela primaria o de juegos televisados, sucede que los que plantean las preguntas ya saben las respuestas. En la realidad, y en particular, cuando hay que organizar la escolarización de los niños franceses con objeto de responder a los ideales de la República y de satisfacer los deseos de todo un colectivo, funciona de manera totalmente distinta...

El proyecto de escuela o de centro de enseñanza: ¿maquinaria administrativa o dinámica al servicio del aprendizaje?

Pongamos como ejemplo algo que en ocasiones os disgusta: *el proyecto de escuela o de centro de enseñanza*. Sobre la forma, comparto vuestras reticencias: se trata de una literatura muy convencional que a menudo recoge constataciones sin interés y mandatos generales y ampulosos, sacados de textos oficiales y tópicos educativos. En ellos se declara que se tiene en cuenta «la especificidad de los públicos» y «que se apunta al desarrollo óptimo de las aptitudes de cada uno» mediante «una pedagogía más adaptada». En ocasiones, se aventuran registros más precisos y se fijan objetivos como la mejora de los resultados en lectura, una mejor acogida de las familias, el progreso de la cultura científica y técnica o la puesta en marcha de estudios con atención personalizada... Pocas veces se debate el fondo de estos temas y, finalmente, se vota, en las instancias estatutarias, con las habituales reservas sindicales sobre la falta de medios y «el revestimiento pedagógico de la carencia». A partir de ese momento, este texto se convierte en «las tablas de la ley» y teméis que sea utilizado por la Administración con el fin de obligaros a hacer mil cosas sin relación con vuestra verdadera ocupación... Estáis en lo cierto. Si el proyecto de escuela o de centro de enseñanza es un simple «chisme organizativo» que viene a engrosar vuestra labor cotidiana, carece totalmente de interés. Peor aún: si rige vuestra enseñanza en los detalles más nimios, os arrebatara vuestras prerrogativas legítimas y hace que perdáis el contacto con la propia fuente de vuestra actividad.

Pero no hay nada de fatídico en ello. Un proyecto puede ser, por el contrario, un contexto para expresar la propia libertad e inventiva. Siempre con la condición de interpretarlo como una oportunidad de reflexionar y enfrentarse a la propia esencia de la profesión. Con la condición de aceptar que ni los principios nacionales legítimamente impuestos por la institución, ni el diagnóstico sobre las necesidades específicas y los recursos locales permiten saber lo que hay que poner en marcha para transmitir el saber y acompañar a los alumnos en su aprendizaje. Porque ahí es donde nos acecha la burocracia: en la ilusión de que las soluciones están en el análisis de los problemas y de las obligaciones igual que la nuez está dentro del cascarón. No hay nada peor para desmotivarnos. No hay nada más radical para que perdamos el gusto por el trabajo... o para darnos la sensación de que, en realidad, desempeñamos dos trabajos: el de profesor, delante de nosotros mismos y nuestros alumnos, y el de organizador de actividades diversas, con la finalidad de responder a los mandatos de un proyecto institucional del que podríamos prescindir.

Por ello, tenéis que adueñaros del proyecto de escuela o de centro de enseñanza para poner en su punto de mira el acto pedagógico. No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por tanto, del encuentro con la cultura de los hombres. No hay que perderse en los delirios organizativos, sino que hay que entregarse a proyectos que apoyan nuestro deseo de enseñar y suscitan la voluntad de aprender de los alumnos... Como esta escuela primaria que decide hacer de *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero los textos de referencia en los que incluir todos los aprendizajes, de la lectura al dibujo y de la geografía a la geometría. Como aquel colegio que hace de la educación sobre el medio

ambiente y el desarrollo sostenible un vector para lanzar a todos los alumnos a los aprendizajes exigentes, enlazar los conocimientos de las distintas disciplinas, favorecer la investigación documental, dialogar con los candidatos municipales electos, organizar intercambios con los países del sur. Como el instituto que decide sacar a la luz la cultura obrera de una cuenca minera actualmente desaparecida, en el que los alumnos recogen y transcriben los testimonios de los mayores, se entregan a una verdadera labor de arqueología industrial, hacen comparaciones internacionales, preparan una exposición, etcétera. Sin duda, sería ingenuo pensar que todos los aprendizajes previstos por los programas podrán entrar siempre en el proyecto y que éste recogerá todas nuestras actividades educativas. Pero no pasa nada. A partir del momento en que el proyecto no es un «chisme administrativo», sino una inversión común en un objeto cultural, permite engranar el deseo de aprender y la voluntad de transmitir...

Lo que pasa es que los proyectos más atractivos del mundo no garantizan nunca *la progresión de cada alumno* y que, a pesar de todo, es en torno a esta cuestión que la Administración escolar y los padres de los alumnos reunidos se muestran más exigentes. Por cierto, llevamos años experimentando, con mayor o menor éxito, multitud de métodos en este ámbito: pedagogía de apoyo y de contrato, ayuda individualizada y programas personalizados, grupos de nivel o grupos de necesidades... Lo hemos probado todo –o pronto lo haremos– para responder a la angustia de las familias y a la demanda social de educación.

La ayuda a los alumnos: ¿una forma de esquivar la transmisión o de concretarla en el día a día?

Y al respecto, también os noto un poco crispados, preocupados por convertirnos en profesores particulares sometidos a cargar con los trabajos más pesados, por veros embarcados en sistemas complicados de evaluación y de corrección, por pasaros el tiempo intentando que un alumno recupere una asignatura y por colmar las lagunas de otro... hasta el punto de ya no poder enseñar de verdad lo esencial a nadie. Calibro vuestra decepción: mientras que os gustaría arrastrar a toda una clase detrás de vosotros en la aventura del conocimiento, se os pide que os disperséis en multitud de tareas de acompañamiento individual. Que sustituyáis la gran escena del saber, en la que siempre habíais soñado, por una chapuza ridícula que os avergüenza un poco... Y sé todo lo que separa el entusiasmo que podemos sentir en subyugar a un auditorio, de las satisfacciones mediocres que podemos encontrar en repartir un ejercicio por aquí, dar un consejo allá, o entregar un documento acullá. He tenido mil veces la sensación de salir de una clase sin haber cumplido con mi deber: sin haber visto a los alumnos pendientes de mis palabras durante una hora o absortos en una tarea colectiva a la que podría haberlos alentado. También he tenido miedo de que pasara un colega por el pasillo y, en lugar de una bella escena con chicos dóciles bien sentados en su lugar y escuchándome atentamente, viera por la ventana a unos alumnos sentados y a otros de pie, trabajando en grupos pequeños, mientras que yo me ocupaba de unos cuantos rezagados. ¿Para eso me pagaban?

Y es que hemos terminado por confundir el acto pedagógico con sus representaciones institucionales, a nuestro parecer, más prestigiosas: la del profesor de universidad que predica desde lo alto del púlpito, la del abogado que pleitea en el juzgado o la del diputado que arenga a sus colegas desde la tribuna del Congreso. Si no nos acercamos, más o menos, a estos modelos, nos sentimos culpables. Nos han convencido de que la transmisión era principalmente una cuestión de puesta en escena. Que el saber era espectacular o que no existía. Hasta el punto que hemos acabado por olvidarnos de que el ritual, tanto en la escuela como en el teatro, estaba al servicio del diálogo interior de cada uno. Que lo que obraba, en la palabra, no era la grandilocuencia sino la precisión; la respuesta, en un momento dado, a una cuestión o a una espera, a un problema o a una inquietud y el venir a instalarse en la mente para hacerla avanzar.

Abandonar nuestra fascinación por lo espectacular y trabajar lo más cerca posible del alumno y del saber.

Evidentemente, esto no quiere decir que tengamos que renunciar a la magistralidad: contar un cuento o una historia, describir un experimento científico, comentar un texto literario, exponer de forma racional los datos de un problema; todo ello son componentes fundamentales del oficio de profesor. Siempre y cuando así facilitemos que todos los alumnos progresen... Pero el seguimiento del alumno, la labor individualizada, el codo a codo con él, también son absolutamente necesarios. Porque de este modo, tal vez más que de ningún otro, vivimos la experiencia de ese cuerpo a cuerpo con el saber que tanto nos acerca al acto pedagógico. Con sus tanteos y sus bloqueos, con sus dudas y sus errores, el alumno, efectivamente, nos vuelve a situar en el centro de los conocimientos. Pone a prueba la coherencia de éstos por las preguntas que nos plantea. Cuestiona nuestro discurso poniendo el listón en el nivel más alto de exigencia profesional: el del intercambio entre dos inteligencias.

En efecto, quienquiera que logre aguantar las faltas de un chaval en lectura o en matemáticas y preguntarle desde el punto de vista del funcionamiento intelectual que éstas revelan, accede a la comprensión de su propio saber mejor que lo habría hecho nunca en el secreto de su despacho o en la exhibición de un anfiteatro. Y tenemos que aprender a saborear esta satisfacción. A ver en ella una manera de dar forma de verdad a nuestro proyecto profesional. A considerarla como un verdadero logro, muy cercano, a fin de cuentas, al del cirujano que consigue que funcione un cuerpo dañado, al investigador que integra, a fuerza de paciencia, datos aparentemente incoherentes, o al escultor que roza la esencia de la piedra a la vez que experimenta la del gesto.

Dicho esto, os equivocaríaís si boicotearais los diversos métodos de acompañamiento a los alumnos que nos han preparado los administradores de la educación. A pesar de su apariencia, no se trata de fantasías de tecnócratas para impedirnos que enseñemos como nos gusta, sino de las piezas de un puzzle que dibujan, de forma todavía embrionaria pero prometedora, un sistema escolar más democrático.

Hacia una organización escolar que se vuelve a centrar en el proyecto de enseñar

y en el acto de aprender.

Evidentemente no todo han sido logros en las sucesivas reformas qude enseñar y en el acto dee el sistema escolar ha visto pasar en los últimos cincuenta años y comprendo vuestro escepticismo, incluso vuestra resistencia a todas estas innovaciones... Pero, a pesar de todo, hemos masificado la enseñanza secundaria y así hemos permitido el acceso –tal como lo desean las familias– a todos, o prácticamente todos los jóvenes, al mismo tiempo. Y ya es mucho... Hemos aumentado el nivel global de instrucción de los franceses de manera significativa. Y aunque, naturalmente, el dominio de las herramientas de distinción social no es idéntico hoy día, en los institutos que escolariza al 70% de una franja de edad, a lo que era en la época en que los institutos no acogían más que el 10%, no es poco...⁵. Hemos aprendido a trabajar en equipo, a montar proyectos, a colaborar con socios del mundo artístico o empresarial. Es un increíble progreso para una institución que se repliega fácilmente en la autarquía y la suficiencia...

Pero nuestro error principal –el mío, sin duda, y el de mis colegas– ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos. Consecuencias: nuestros acuerdos se pierden actualmente en las cuestiones organizativas y no afectan a los conocimientos en sí ni a los métodos para enseñarlos. Nuestros sistemas institucionales de ayuda a los alumnos vienen a engrosar como excrescencias nuestras clases habituales en lugar de ayudarnos a replantearlas. La implicación de los alumnos y de sus representantes en la «vida escolar» deja hábilmente de lado la organización del trabajo en clase y en casa cuando precisamente habría que comentarla con ellos.

En definitiva, hemos organizado la pedagogía cuando deberíamos haber «pedagogizado la organización». Hemos hecho demasiado fuera cuando quizás deberíamos haber hecho más dentro. No hemos entendido del todo que no podríamos trabajar «por los alumnos» más que con los profesores...

Pero también la escuela puede aprender, sobre todo de sus profesores.

1. No hay nada tan actual como la experiencia de Pestalozzi enfrentado, en 1799, a los huérfanos de Stans (la primera ZEP, zona de educación prioritaria) o los cuestionamientos de Makarenko, en 1918, sobre la forma de castigar sin excluir. No hay nada tan importante como elegir, con Maria Montessori, el «espíritu absorbente» del niño o bien comprender, con Fernand Oury, el carácter estructurante de la ley en la clase. Aun a riesgo de que parezca que estoy barriendo para casa, no puedo menos que animaros a leer a los pedagogos. Encontraréis una primera presentación del trabajo de algunos de ellos en la obra coordinada por Jean Houssaye: *Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui* (Paris. Armand Colin, 1994) y en los fascículos que acompañan a las emisiones que he realizado para France 5 editadas por PEMF: *L'éducation en questions*. Mouans-Sartoux, 2001.

2. *Les enfants de Barbiana: Lettre à une maîtresse d'école*. Paris. Mercure de France, 1968, p. 167. Este libro, por desgracia, está agotado. Si encontráis algún ejemplar en alguna librería de viejo, compradlo sin dilación. Es una pequeña joya, con sus excesos y sus celeridades, está muy marcado por su época... Y uno no sale indemne de él. (Trad. cast.: *Carta a una maestra/Alumnos de la escuela de Barbiana*. Barcelona. PPC, 2000 [3.^a ed.].)

3. Édouard Claparède: *L'École sur mesure*. Lausanne y Ginebra. Payot, 1920. (Trad. cast.: *La escuela a la medida*. Madrid. Ediciones de la Lectura, 1920.) Ya no leemos gran cosa actualmente de los autores de esta «escuela ginebresa», como Claparède, Ferrière, Bovet, Dottrens. Nos equivocamos. En primer lugar, porque de

este modo no nos permitimos comprender cómo nació la «Educación Nueva» (que actualmente tiene más de un siglo). Y, en segundo lugar, porque esta lectura permite que emerjan muchos de los planteamientos sobre nuestros envites educativos actuales. Así pues, por ejemplo, después de haberme sentido yo mismo fascinado por la idea de una «escuela a medida», construida a partir del diagnóstico previo de las «capacidades de los alumnos», como sugiere Claparède, he demostrado hasta qué punto esta espléndida idea suponía un callejón sin salida: desde la perspectiva pedagógica, porque el método para hacer avanzar a un alumno no se encuentra nunca sólo en el análisis de sus dificultades; desde la perspectiva ideológica, porque esta referencia a las aptitudes bloquea la inventiva y justifica todos los sistemas de selección, incluso los más arbitrarios; desde la perspectiva política, porque la «escuela a medida» no estaría muy alejada, finalmente, del sistema educativo que nos presentan las novelas de ciencia ficción más negras como *Un mundo feliz* de Huxley o *1984* de Orwell. Los debates sobre «la pedagogía diferenciada» y el binomio «evaluación/remedio», que hoy día agitan la clase educativa, quedarían particularmente esclarecidos por este retorno a nuestra historia.

4. Louis Cros: *L'explosion scolaire*. Paris. Publication du Centre International d'Information Pédagogique, 1961. (Trad. cast.: *La explosión escolar*. Buenos Aires. Ángel Estrada, 1969.) Louis Cros forma parte de una especie prácticamente en extinción hoy en día: inspector general y «alto funcionario del Estado», fue también un ferviente defensor de la Educación Nueva y un militante pedagógico muy activo. Cuando ocupaba el nivel más alto de responsabilidad institucional, siempre estuvo al lado de los hombres y de las mujeres de a pie, nunca renegó de sus principios y rechazó cualquier oportunismo.

5. Paradoja aparente: el nivel general no deja de aumentar y, al mismo tiempo, el nivel que los profesores constatan en sus clases no deja de bajar. Sin embargo, es una evidencia aritmética indiscutible. Para convencernos de ello, tomemos un ejemplo arbitrario entre otros. En 1960, menos del 10% de los jóvenes de 15-16 años está en cuarto de educación secundaria del instituto. La mayoría son jóvenes salidos de clases medias y superiores. En un buen entorno y bien dirigidos, estos alumnos tienen un buen nivel de ortografía, saben redactar un texto correctamente y obtienen una media de 6 sobre 10 en disertación de francés... Cuarenta y cinco años después, más del 70% de la misma franja de edad está en cuarto de educación secundaria: procedentes de medios sociales y culturales mucho más diversificados, sin duda seguidos de forma más desigual por sus familias y estimulados de manera menos sistemática por su entorno, no obtienen más que una media de 4 sobre 10 en la misma disertación... ¿El nivel de los jóvenes franceses ha bajado de verdad? Hagamos un pequeño cálculo. En 1960, un alumno de cuarto tiene una media de 6 sobre 10 en su disertación: vamos a dar a los demás una nota a tanto alzado, por el papel y el tiempo invertido, de 1 punto: la media de la franja de edad es de un 1,5 puntos. Actualmente, con las mismas formas de cálculo, la media de la misma franja de edad por el mismo ejercicio es de 3,1 puntos: ha aumentado más del doble. Una subida espectacular del nivel general, mientras que el profesor de segundo curso ve que los resultados de su clase descenden 4 puntos. Al mismo tiempo, ha crecido el número de alumnos que tienen 6 puntos o más, pero estos alumnos son proporcionalmente menos numerosos que antes. Lógicamente queda la única pregunta verdadera: ¿cómo hacer que el acceso a los estudios vaya acompañado de una subida correspondiente del nivel de los alumnos que acceden a ellos?, ¿cómo transformar «la democratización del acceso» en «democratización del éxito»? Sin duda, es una cuestión que compete a la pedagogía. Y de esto estamos hablando.

4

Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio

Nadie podría afirmar honestamente, que la institución escolar debe renunciar a toda eficacia. Ni el Estado y el conjunto de la sociedad civil, ni los contribuyentes ni, con mayor motivo, los padres de los alumnos, ni los directores de escuelas y de centros de enseñanza. Ni siquiera nosotros, los profesores.

Enseñar es organizar situaciones de aprendizaje eficaces.

Por otra parte, en la vida cotidiana, todos vamos en busca de la eficacia. Y lo que denominamos «didáctica» no es nada más que la búsqueda mediante la cual intentamos entender «cómo funciona» la cabeza de un alumno para que asimile, lo mejor posible, los conocimientos del programa¹. Yo mismo he trabajado mucho en este sentido: desde el principio, me sorprendió el carácter estéril de nuestras órdenes habituales: «Vamos, tenéis que hacer un esfuerzo por comprender» y la vanidad de la simple referencia a una actividad que, supuestamente, resuelve todos los problemas: «Haced el ejercicio y lo comprenderéis». Y así, interesándome por las obras de los pedagogos y psicólogos, poco a poco he llegado a preguntarme: «¿Qué tengo que pedirles a mis alumnos que hagan hoy?, ¿con qué materiales debo trabajar y qué consignas debo darles, para que todos ellos accedan a los conocimientos que deseo transmitirles?». Un giro aparentemente anodino y, sin embargo, esencial. No cabe plantearse la cuestión: «¿Qué les voy a decir?», sino «¿Qué les voy a pedir que hagan?». Por supuesto, sin renunciar a la clase magistral cuando sea necesario, pero preguntándose una vez más: «¿Cómo pueden mis alumnos sacar el máximo partido de la clase?, ¿qué consejos pueden captar su atención?, ¿qué ejercicios puedo mandarles hacer para comprobar de manera continuada que mis consejos son los adecuados?».

Hacer actuar para hacer aprender.

Y, en efecto, este método ha resultado ser, cada vez que he conseguido aplicarlo, muy fructífero... Todavía me acuerdo, por ejemplo, de aquella clase de cuarto de educación secundaria en la que tenía previsto enseñar a mis alumnos lo que era el Romanticismo. Repartí a cada uno un «objeto» romántico: un poema de Lamartine, un texto en prosa de Chateaubriand, un extracto de *Ruy Blas* o de *Lorenzaccio*, pero también un cuadro de Delacroix o una sinfonía de Malher. Mi objetivo consistía en hacerles descubrir, mediante el análisis de estos materiales, lo que tenían en común. Antes, por supuesto, les facilitaba una breve referencia desde una perspectiva histórica y acometía una labor precisa y rigurosa sobre el prefacio de *Hernani* de Victor Hugo. Detrás de este método residía un

principio sencillo: para que los alumnos se forjaran un concepto, había que ponerlos en situación hasta el punto de que ellos mismos encontraran las características a partir de la comparación de varios ejemplos... Y se puede trabajar así en todas las disciplinas. Si empezamos siempre planteándonos la pregunta: «¿Qué acción debe realizar el alumno sobre cierto objeto para acceder a cierto conocimiento?»... todo se va encadenando. Ya sea trazando un gráfico, resumiendo un texto, resolviendo un problema de aritmética, planteando un problema sobre una cuestión de economía o fabricando una pieza.

De este modo, los alumnos pueden ocupar su inteligencia en una actividad que se ha concebido para ellos: *accesible pero difícil*, difícil pero accesible. Una actividad susceptible de hacerles utilizar lo mejor posible los saberes que ya dominan... pero con vistas a acceder a conocimientos nuevos. No hay nada de complicado en este proceso, simplemente un esfuerzo permanente para que aprender sea una verdadera «operación mental», y no la adquisición de un reflejo condicionado, apoyado –«apuntalado», como solemos decir– por el hecho de haber puesto a disposición de los alumnos materiales buenos y consignas adecuadas. No es muy complicado, sólo hay que ser riguroso en la elección de los materiales (de los objetos que se van a manipular, de las herramientas que se van a utilizar, de la documentación que se va a consultar) y muy preciso en el enunciado de las instrucciones. Todo ello para que «trabajando en...», el alumno consiga de verdad «aprender a...».

La «educación nueva» y «el alumno actor de sus aprendizajes» vieja historia...

A pesar de lo que podáis creer, no hay nada realmente nuevo en estas propuestas. Efectivamente, el propio Jules Ferry, en un discurso pronunciado el 2 de abril de 1880 afirmaba:

Los métodos nuevos que tanto se han fomentado tienden a difundirse y a triunfar: estos métodos ya no consisten solamente en dictar la regla al niño como si de un mandamiento se tratara, sino en hacer que él mismo la encuentre. Ante todo pretenden estimular y despertar la espontaneidad del niño, para supervisar y dirigir su desarrollo normal, en lugar de confinarlo a reglas preestablecidas que no comprende en absoluto.

También cabe señalar que Jules Ferry consiguió adeptos mucho más allá de la enseñanza primaria, puesto que, diez años más tarde, encontramos, el 13 de septiembre de 1890, en el *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, una circular en la que la inspección general considera que el objetivo de la enseñanza en el instituto reside en «acostumbrar a los alumnos a encontrar por sí mismos información en los documentos». Del mismo modo, en octubre de 1952, Charles Brunold, físico, director de educación secundaria, confirma esta orientación al declarar: «Ya no se trata de ofrecer a los alumnos un balance de conocimientos, sino de mostrar por qué vías la mente ha logrado adquirirlos».

Pero sé que en realidad conocéis bien este procedimiento. Os lo habéis encontrado

mil veces bajo nombres diferentes: secuencia de aprendizaje, situación-problema, problema abierto, autosocioconstrucción de los saberes. Además, no os gusta nada esta jerga que os parece bastante alejada de vuestro proyecto profesional: «¿Por qué vienen a molestarme con estas técnicas sofisticadas cuando simplemente quiero compartir mi pasión por Hugo o mi interés por la ley de Joule?». Y en este punto creo que os equivocáis... Nadie os pide que abandonéis la literatura o la física, sino más bien que prestéis atención a los conocimientos que deseáis transmitir y los planteéis bajo el prisma de su génesis... y os preguntéis, concretamente, cómo vuestros alumnos podrían asimilarlos. Curiosamente, los veréis entonces bajo un punto de vista insospechado, con dimensiones nuevas que todavía no habíais percibido.

Crear una situación de aprendizaje es volver a cuestionar los propios saberes.

Así que no os creáis a aquellos que dicen que este trabajo pedagógico es siempre y de forma sistemática agotador. Que es una chapuza degradante que rebaja nuestros conocimientos más elaborados y acepta una tecnología que sirve para todo. Imaginad por el contrario que debéis enseñar un punto del programa que, evidentemente, domináis en materia de contenidos pero que intentáis transmitir de la forma más estimulante y eficaz que sea posible a vuestros alumnos. Entonces, recurrís a los documentos y materiales de que disponéis. Hurgáis en vuestra biblioteca, analizáis minuciosamente todos los manuales escolares del mercado, buscáis pistas nuevas en Internet, o interlocutores que puedan enriquecer vuestro enfoque. Imagináis experimentos y ejercicios posibles, preguntáis a vuestros colegas para saber cómo se las han arreglado. En definitiva, os convertís en un verdadero investigador: os lanzáis a la elaboración de una secuencia de aprendizaje que os llevará a volver a visitar y, por lo tanto, a redescubrir vuestros propios conocimientos. Al respecto, no solamente los profesores de enseñanza superior son «docentes-investigadores»: todo profesor de primaria y de secundaria puede ser –y debe ser– un investigador de su propia enseñanza. Alguien que vuelve a cuestionar permanentemente los saberes que enseña. Alguien que escapa, de una vez, de la pereza expositiva y del enquistamiento recurrente... Formarse, en formación inicial y continua, no significa nada más que buscar, construir, analizar, confrontar con colegas y expertos, situaciones de aprendizaje.

Los peligros de la eficacia didáctica a cualquier precio.

Pero tengo la sensación de que seguís resistiendo: no sólo la jerga os irrita; hay algo más profundo que os molesta en este «ardor pedagógico»². Sospecháis que hay una trampa. Y estáis en lo cierto. Pues en la búsqueda encarnizada de la racionalización de los aprendizajes, hay una peligrosa fantasía. Como un deseo de dominio absoluto. Una voluntad de adueñarse de la mente del otro y de dirigirla en tiempo real. Una forma de influencia tecnocrática bastante cercana a los terribles fantasmas del doctor Frankenstein.

Todopoderosa y perfectamente eficaz, en efecto, la didáctica anula el acto pedagógico en beneficio del condicionamiento. Elimina cualquier posibilidad de encuentro auténtico entre las personas vivas e instala en la clase una maquinaria escolar que, con el tiempo,

incluso podría hacer que el profesor fuera innecesario. E, incluso si, en lo que a mí respecta, pienso que el peligro está lejos y que estas perspectivas alarmistas son un poco exageradas, comparto vuestra inquietud: no podemos, cuando se trata de educar a nuestros hijos, correr el riesgo de caer en el adiestramiento... Al igual que vosotros, yo tampoco quiero una clase en la que pueda controlar directamente, desde pantallas de televisión, las actividades mentales de mis alumnos y llamarlos al orden mediante una descarga eléctrica, en caso de distracción. No quiero la eficacia a cualquier precio. No si me obliga a renunciar a los valores que considero propios del acto educativo.

Las ambigüedades de «la obligación de resultados»

Es por ello que, como vosotros, no acepto que mi actividad en calidad de docente esté, como la de una empresa, sometida a la obligación de resultados... Además ¿de qué resultados se trata? La eficacia se mide exclusivamente con el mismo rasero que los objetivos. Y nosotros no podemos reducir nuestra labor educativa solamente a la búsqueda de los efectos que podemos medir con las herramientas tradicionales de la evaluación escolar.

Observemos precisamente las últimas estadísticas de la encuesta internacional de la OCDE sobre el rendimiento de los alumnos de quince años³. Tres países la encabezan: Finlandia, Japón y Corea del Sur, con resultados más o menos comparables. Pero no podemos limitarnos a estos datos: hay que observar, de cerca, cómo funcionan esos países. En Finlandia, los alumnos se escolarizan en clases heterogéneas hasta los dieciséis años. No tienen ninguna nota en cifras, sino que reciben evaluaciones cualitativas que permiten orientar sus esfuerzos; se benefician de programas personalizados, en función de sus necesidades, y no tienen deberes para casa. Además, ocupan buena parte de su tiempo en la escuela a investigaciones documentales, individualmente o en grupos reducidos. Se les alienta de forma sistemática a participar en compañías de teatro, corales o actividades culturales de toda índole. Por la tarde, las escuelas están abiertas y celebran talleres de astronomía, de encuadernación o de informática que reúnen a alumnos, padres, docentes y habitantes del barrio de la zona... En Japón y Corea del Sur, en cambio, después de unos estudios primarios bastante parecidos a los nuestros, los alumnos deben pasar una selección draconiana a los diez u once años. Deben superar un examen de entrada al colegio y, una vez aceptados, se les somete a un ritmo escolar extremadamente duro. Además, para obtener buenos resultados, la mayoría debe dar clases particulares. Muy pronto, abandonan cualquier actividad extraescolar para vivir exclusivamente con la obsesión de obtener buenas notas. El índice de depresiones e intentos de suicidio aumenta año tras año.

Arrojar indicadores de éxito de acuerdo con nuestros proyectos.

Evidentemente, no se trata de demonizar los sistemas educativos asiáticos y de idealizar los de Finlandia, cuyas particularidades históricas y geográficas hacen que el sistema sea difícil de trasladar a Francia. Sin embargo se plantea la cuestión de si podemos, puesto que se trata de educación, reducir la evaluación de nuestras escuelas y

de nuestros centros de enseñanza a los únicos indicadores habituales de éxito escolar. ¿Que un 80% de alumnos llega a la selectividad... ¿por qué no? Pero entonces, ¿por qué no, en un régimen que pretende prestar una formación de ciudadanía democrática, un 80% de alumnos que hayan llegado a ser delegados de clase y, por lo tanto, orientados y formados para ello durante su escolarización? ¿Que un cien por cien de alumnos obtienen determinado nivel de calificaciones? ¡Claro que sí! Pero, ¿por qué no también un cien por cien de alumnos que hayan tenido la oportunidad de hacer una encuesta, de elaborar un trabajo sobre un tema y de tomar la palabra durante una hora delante de un grupo? ¿Un aumento del 20% de los alumnos «que han conseguido en lengua extranjera el nivel B1 de la tabla de referencia de las lenguas del Consejo Europeo»⁴? ¿Quién podría oponerse a ello? ¿Por qué no un aumento del 20% del número de alumnos que mantienen correspondencia en lengua extranjera? ¿O un aumento del 20% de los alumnos implicados en un proyecto artístico o cultural? ¿O incluso un aumento del 20% del índice de asistencia a las bibliotecas y centros de documentación? ¿Quién no ve que estos indicadores de éxito podrían multiplicarse hasta el infinito? ¿Quién no ve que aquí no hay ninguna elección que sea inocente y que cada una de ellas nos remite, a la vez, a un proyecto de hombre y de sociedad... que promueve prácticas pedagógicas específicas y se apoya en una concepción implícita de nuestro oficio? Y que no digan que los objetivos alternativos que proponemos vayan a contribuir al descenso catastrófico del nivel: los ejercicios escolares y los exámenes tradicionales no ostentan el monopolio de la exigencia de rigor y de calidad. La búsqueda de la verdad, el pensamiento crítico, las referencias históricas y culturales, la preocupación por la precisión y la perfección pueden muy bien formar parte de las prácticas que conjugan acceso a la autonomía y formación ciudadana.

Por eso, si bien no podemos negarnos –pues correríamos el riesgo de ser considerados unos irresponsables– a que se evalúe nuestro trabajo, tampoco podemos aceptar que nos impongan los criterios de evaluación, terriblemente restrictivos, que predominan en la actualidad.

Ciertamente, los estadísticos han hecho algunos progresos y actualmente ponderan los porcentajes de éxito en la selectividad de los institutos en función del nivel de los alumnos en el momento de entrar, la política de selección del centro y el origen sociocultural de los alumnos, y tienen razón. Cualquier director –lo sabemos bien– puede obtener buenos resultados en la selectividad con sólo elegir para su instituto a los buenos alumnos ya preparados para superar este examen. Así pues, hay que tener en cuenta eso que los italianos denominan «la tasa de mortalidad escolar» y medir el «valor añadido» del centro... Pero, incluso así, dependemos de una evaluación demasiado formal, demasiado tecnocrática, poco relacionada con el conjunto de nuestras misiones.

Rechazar la hegemonía de las estadísticas y la reducción de nuestros objetivos a lo que se puede medir.

Salgamos pues de los debates eternos sobre el nivel de nuestros alumnos: ¿el nivel

baja o sube? La cuestión es, sin duda, importante. Siempre y cuando tratemos de forma simultánea otra: ¿de qué nivel estamos hablando? Me resulta imposible continuar con esta guerra picrocholina entre periodistas y expertos de todo tipo mientras no trabajemos seriamente en la reconstrucción total de nuestros criterios de éxito. Mientras no aceptemos que estos últimos no pueden ser, de forma sistemática, objeto de estadísticas y salir en un balance puramente cuantitativo...

Asimismo, es imposible contentarse con manifestarse al grito de «la escuela no es una empresa», si no trabajamos desde dentro en la modificación de las prácticas de evaluación para alejarnos del regateo escolar que nos remite de verdad al sistema productivo: mientras la nota siga siendo un sueldo por una labor realizada de forma más o menos voluntaria y no se convierta en una indicación para situarse y progresar, la escuela continuará precipitándose, irremediablemente, hacia la economía de mercado⁵.

En definitiva, es inútil estigmatizar los derroteros liberales del sistema si no luchamos contra toda forma de exclusión y de relegación, si no hacemos que todos, incluso los que no tendrán la posibilidad de seguir sus estudios en carreras de prestigio, adquieran los conocimientos básicos de la ciudadanía. Una «escuela justa», explica François Dubet, no puede añadir la humillación al fracaso⁶. Tampoco puede saltarse el paso del saber sin el cual los más desfavorecidos pierden cualquier oportunidad de comprender un poco lo que les sucede...

Obstinarse en hacer posible lo que sabemos, sin embargo, no poder desencadenarlo de forma mecánica.

Así pues, nuestro horizonte profesional no es el de la rentabilidad económica de los modelos liberales. Esto no debe ser, para nosotros, motivo de orgullo ni de vergüenza. Es así. Enseñamos haciendo lo mejor que podemos, en el seno de los dispositivos institucionales que se nos proponen, poniendo en marcha gestiones didácticas que intentamos elaborar lo menos mal posible... Pero no debemos nunca perder de vista que el acto pedagógico no puede estar programado por nadie. Podemos hacerlo todo para que se produzca, esforzarnos por hacerlo plausible... sigue siendo, afortunadamente, fabuloso. Aun cuando es previsible, no deja de ser, en el momento en que se produce, increíble.

Es así –y sólo así– como su esperanza puede continuar alimentando el proyecto de enseñar.

1. Ya sé que el término «didáctica» provoca, entre algunos de mis jóvenes colegas, una alergia especialmente pertinaz. Ven en él una teorización excesiva, tecnocrática y propia de la jerga del acto de enseñar. Una forma de oscurecer, incluso de escamotear, los contenidos de los conocimientos que los profesores desean transmitir. Me gustaría convencerlos de que hay una didáctica que, por el contrario, permite hacer accesibles y transparentes los contenidos del saber que deben enseñarse, sin que por ello, pierdan su encanto... En el siglo XVII fue Comenius quien utilizó por primera vez este término con la acepción que actualmente le damos. Protestante convencido, militó para que todos los hombres y mujeres pudieran acceder directamente a la Biblia en su propia lengua. Fue una verdadera revolución en una época durante la cual, en el seno de la Iglesia católica, los clérigos eran los

únicos que tenían acceso directo al texto sagrado. Asimismo, en 1650, confeccionó una obra extraordinaria, *Orbis pictus*, en la que presentó, de forma sintética e ilustrada, lo esencial de los conocimientos de que se disponía: una verdadera enciclopedia al alcance de todos antes de tiempo. Prosiguió con su obra y de este modo pudo profundizar en todos los ámbitos del saber y presentarlos –incluidas las lenguas– en una «gran didáctica». Su obsesión permanente será hacer accesibles los conocimientos humanos para reunir a los hombres... en lugar de emprender cualquier intento inútil de hacerlos más complejos.

2. He encontrado esta expresión en una maravillosa novela de Jeanne Benameur: *Les Demeurées*. Paris. Denoël, 2002, p. 37. Una institutriz, la señorita Solange, se enfrenta al rechazo de aprender de una niña, Luce, tapiada, encerrada en un mundo en el cual no puede penetrar ningún conocimiento. Sin embargo, ella no se desanima: «La señorita Solange ha decidido no ceder. Acercará a esta chiquilla al umbral del mundo mediante las palabras» (p. 40). «El ardor pedagógico» es algo muy bello. Y sin embargo...

3. Se trata de la famosa encuesta PISA que sitúa a Francia en el decimotercer lugar.

4. Ley de orientación sobre el futuro de la escuela, marzo del 2005.

5. Os pido encarecidamente que desconfiéis de esta tentación –que todos tenemos– de medir nuestra autoridad, e incluso nuestra competencia, en función de nuestra capacidad de poner malas notas. Sin duda, las malas notas son, de entrada, la constatación de nuestro fracaso a la hora de movilizar al alumno y de lograr que consiga resultados satisfactorios. No debiéramos jamás resignarnos a ello y, todavía menos, regocijarnos de ello. Al respecto, os aconsejo que leáis el estimulante libro de André Antibé: *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Paris. Maths'adore, 2004. (Trad. cast.: *La constante macabra: o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid. El Rompecabezas, 2005.)

6. François Dubet: *L'école des chances – Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris. Le Seuil, 2004. (Trad. cast.: *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa, 2005.) Leed este librito especialmente estimulante y que, por una vez, plantea las cuestiones educativas desde el punto de vista de los «perdedores» del sistema.

5

En el centro de nuestra profesión: la exigencia

La absurda disputa del «alumno en el centro del sistema».

Ya sé que no os gustan demasiado los debates bizantinos. Mejor dicho, recurrís a ellos con moderación, os limitáis a emplearlos en conversaciones entre amigos y en algunas discusiones que estallan en la sala de profesores. En la práctica, en el día a día, no os preguntáis si es el alumno o el saber el que está en el «centro del sistema». Enseñáis lo mejor posible, es decir, os esforzáis por transmitir a los alumnos los conocimientos definidos por los programas, tal como son. No por ello perdéis la esperanza de hacer a vuestros estudiantes mejores, más atentos, más rigurosos, más comprometidos con su aprendizaje. Tampoco os prohibís dar algún rodeo por conocimientos que no están inscritos en el programa cuando éstos os parecen susceptibles, precisamente, de llevar a los alumnos hacia los programas en cuestión.

Además, sería un error quedarse con una fórmula —«el alumno en el centro del sistema»— de la ley de orientación de 1989 pero que ya había sido enunciada, alrededor de 1900, por Édouard Claparède en el momento de la fundación del Institut Jean Jacques Rousseau en Ginebra¹. Se trataba entonces de recordar que es el alumno y sólo él, quien aprende, y que, por lo tanto, todos los esfuerzos de la escuela deben converger hacia sus aprendizajes. No cabe duda de que hoy en día esto suena a perogrullada, pero es probable que lo fuera menos hace un siglo, cuando predominaba el modelo clerical, y algunos aún pensaban que el saber se transmitía de un modo sacramental, por imposición de las manos y de la palabra.

Así pues, «el alumno en el centro del sistema» es un principio que demuestra sentido común en una sociedad laica y democrática que desea transmitir a todos sus hijos los fundamentos de la ciudadanía. Principio que recordaba en 1938 Jean Zay, ministro de Educación nacional del Front Populaire, que termina uno de sus principales comunicados con esta pregunta: «¿Acaso no deben converger todos los esfuerzos hacia el alumno, el centro común?». De hecho, ¿quién podría afirmar lo contrario?

La absurda disputa del «alumno en el centro del sistema».

Por supuesto, siempre quedan algunos ignorantes que piensan que esta fórmula es un sustitutivo de mayo del 68, que ratifica el abandono de toda exigencia, que instauro la adoración beata por el alumno y la obediencia a todos sus caprichos². Estos ignorantes no se han fijado en lo que pasó en los años posteriores a mayo del 68; no vieron el retroceso de los escasos proyectos no directivos de aquel entonces, ni saben nada del día

a día en los centros actuales. En definitiva, olvidan que vuestra generación –la de los profesores que hace ya unos cuantos años que han asumido sus funciones o que pronto van a hacerlo– no vivió mayo del 68 y no tiene ningún problema por resolver con la autoridad. Sabéis que hay que aceptar esto. Tenéis razón. Sólo pedís la legitimación. ¿Cómo? Bruno Descroix, profesor de matemáticas de treinta y tres años, apunta con acierto, a propósito de la *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*³ (Carta a los que aman la escuela), ampliamente difundida por el ministro de Educación nacional en el 2003:

*Cuando se conoce el empeño de la mayoría de profesores por transmitir un conocimiento y las dificultades que encuentran en la práctica de esta tarea, denunciar «los espejismos del culto a la juventud» o hacer de un regreso de la «transmisión de los conocimientos» la clave de las reformas futuras pudo parecer fuera de contexto, por no decir más: la señal de que nos estábamos negando a atacar el problema concreto del «¿cómo hacer?».*⁴

¿Hay que estar motivado para trabajar o trabajar para sentirse motivado?

Y es que, para entrar en el «¿cómo hacer?», primero hay que librarse de las falsas preguntas que nos estorban, de los dilemas que absorben todas nuestras energías y paralizan nuestra inventiva. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con la oposición entre «la motivación» y «el trabajo». Luc Ferry se empeñó en ello cuando, como filósofo y ministro, tendría que habernos ayudado a superarla. Así explica en su obra, intento de balance de su paso por el Ministerio, que debemos volver a crear «la pedagogía del trabajo». Afirma que :

*El trabajo debe anteceder a la motivación y no a la inversa. Porque es donde se encuentra, a mi entender, la raíz de las dificultades pedagógicas con las cuales topan hoy día todas las ideologías modernistas. [...] Contrariamente a lo que se dice sin reflexionar realmente, la motivación no crea el trabajo sino a la inversa. Una disciplina nos resulta interesante solamente cuando la hemos trabajado con intensidad y durante mucho tiempo.*⁵

Dejemos de lado la ignorancia implícita en la reflexión de todos los grandes pensadores de «la escuela moderna» en este ámbito, y en particular de Célestin Freinet y de su principal obra, *La educación por el trabajo*⁶ Dejemos de lado las asociaciones rápidas entre la motivación y el juego (según Luc Ferry, podríamos motivar a un niño con el juego pero, poco a poco, nos iríamos encontrando con «una parte incompresible de aprendizaje libresco», en la cual la motivación no entraría en juego...)⁷. Dejemos de lado el esquematismo que se atribuye al pedagogo que imagina poder obtener del niño un trabajo escolar «sin la menor dificultad...»⁸. Todo esto no es serio. Cualquier profesor sabe que debe conjugar *al mismo tiempo* la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los dos elementos en condición para acontezca el

otro.

Hacer emerger la motivación en el trabajo...

En efecto, imponemos al alumno muchas actividades que él no pide, y para las cuales no puede sentirse motivado de antemano, y dejamos completamente de lado las satisfacciones que pueden brindarle. Pero no por ello tenemos que resignarnos a hacerlo trabajar por simple sumisión, servidumbre o miedo al castigo. Todo nuestro esfuerzo consiste en hacer surgir la motivación en el propio movimiento del trabajo: para ello proponemos tareas al alumno. Tareas en las cuales suponemos que puede invertir su energía, tareas cuyos contornos puede identificar y cuyo resultado puede, al menos en parte, anticipar. Sabemos que estas tareas van a requerir un esfuerzo por su parte, pero vinculamos, consustancialmente, este esfuerzo a nuestro propio esfuerzo por hacerle descubrir satisfacciones intelectuales inéditas, horizontes nuevos que estimularán su curiosidad.

...y poner en marcha un auténtico trabajo cuando nos apoyamos en la motivación

No se trata –como nos lo quieren hacer creer las mentes esquemáticas– de erradicar el principio de placer y de sustituirlo a la fuerza por la dura ley del trabajo forzado, ¡esto garantizaría el fracaso! Pues el niño o el adolescente sólo renunciará a su placer para encontrarlo en otra cosa, en la revuelta estéril, en la persecución de los demás o en conductas adictivas. Nuestra tarea, por el contrario, consiste en acompañar la evolución de un sujeto para que, progresivamente, halle placer en un trabajo asumido. Aquí no cabe el menor regateo, al contrario, lo que cabe es una exigencia recíproca que no necesita ser verbalizada; una promesa de uno que alimenta el compromiso del otro y viceversa. En resumen, nada más que este acto pedagógico que estamos buscando y del que nos alejamos irremediabilmente cada vez que exigimos la obediencia ciega como preámbulo al ejercicio de inteligencia, la domesticación como preámbulo a la libertad.

De manera simétrica, del mismo modo que nos esforzamos por hacer surgir la motivación en el trabajo, debemos empeñarnos en poner en marcha un auténtico trabajo cada vez que nos apoyamos en la motivación... Respecto a eso, no soy de los que, al igual que Natacha Polony⁹, desprecian a los compañeros que proponen a los alumnos un «trabajo sobre los rastas». Confieso que a mí nunca se me hubiera ocurrido pero, después de todo, si dicho trabajo permite entender cómo un movimiento musical puede convertirse en una válvula de escape a la delincuencia, qué significa el contratiempo en música, cuál es el papel histórico de Haïlé Sélassié, cuál es la diferencia entre una religión y una secta, cuál es el sentido de los ritos iniciáticos o el de las marcas en la ropa y en las personas, quizás lograremos, en un plazo de tiempo razonable, que los alumnos lean *El hombre que ríe* de Victor Hugo. Y si no estáis convencidos, leed la obra de Catherine Henry, *De Marivaux et du Loft*¹⁰: veréis cómo un profesor de lengua y literatura consigue apartar a sus alumnos de la fascinación de la telerrealidad para llevarlos a abordar un autor de literatura clásica sin la menor concesión. Y al mismo tiempo con una gran delicadeza que respeta la intimidad de cada uno y el acceso, gracias a Marivaux, a la

inteligencia de los procesos de seducción en su aspecto más universal. Al final, algunos alumnos siguieron mirando «La casa de tu vida» pero con una perspectiva muy distinta y conociendo a Marivaux, hecho del que podemos suponer que no les dejó del todo indiferentes. Bonito reto, aceptado sin autorización excepcional del director del centro o del inspector. Bonito trabajo para conseguir, sin la menor renuncia y sin el menor angelismo, el acto pedagógico.

No despreciar lo que puede movilizar a los alumnos...

Por eso hay algo insufrible en la denuncia sistemática y permanente de «la demagogia pedagógica» por parte de los intelectuales bienpensantes. Nos acusan de rebajar los conocimientos, de liquidar la ambición de la escuela, de privar a nuestros alumnos de los conocimientos y de la cultura a los que tienen derecho. Se burlan de nuestros intentos, a sus ojos lamentables, de apoyarnos en sus motivos de interés, de hacerles realizar carteles sobre efectos especiales en el cine o presentaciones sobre Harry Potter... Nos gustaría creer que detrás de estas palabras no se esconde ninguna veleidad de abandono: «Enseñemos una verdadera cultura a quienes la merecen y son dignos de ella... Y echemos a los demás de la escuela lo antes posible. Por ejemplo, después de primero o segundo de enseñanza secundaria, podemos mandarlos a formación profesional, donde, si quieren preparar el Certificado de Aptitud Profesional, sólo disponen de trece semanas de clase por curso escolar...». Nos gustaría creer que la crítica a la «pedagogía cuscús» no esconde una auténtica renuncia a enseñar. Pero, ¿podemos estar seguros de ello? No es esto en realidad un verdadero odio hacia cualquier forma de mediación, una negativa a acompañar a las personas tomándolas allá donde están, no para dejarlas sino, al contrario, para hacerlas progresar de un modo exigente.

...desde el momento en el que mantenemos con firmeza la exigencia de la calidad.

Todo se encuentra, pues, en la exigencia: el trabajo sobre los rastas, los carteles sobre efectos especiales en el cine o las presentaciones sobre Harry Potter pueden ser, claro está, una manera de abandonar a los alumnos a la mediocridad mediática, y de excluirlos de cualquier auténtica cultura... Y así es, evidentemente, cada vez que dejamos que se produzca un simulacro de búsqueda personal o de grupo, cada vez que transformamos el aula en un lugar de exhibición para unos cuantos bufones eficaces y cada vez que asistimos al espectáculo conformándonos, de un modo cómplice y acusador, con evaluar los resultados. Pero no es éste el caso cuando acompañamos a los alumnos, siguiéndolos de cerca y de un modo eficaz, buscando las preguntas planteadas y las posibles salidas culturales, atentos a aquellos pequeños detalles de «forma», que tan a menudo tendemos a considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

Sean cuales sean nuestros objetos de trabajo y sea cual sea la asignatura que enseñamos, la búsqueda del «gesto justo» siempre debe estar en el punto de mira de nuestra acción.

Recuerdo una obra que tuvo su momento de gloria hace unos años, *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*, de Robert M. Pirsig. Reconozco con franqueza que está un tanto obsoleta y que algunas de sus referencias pueden hacernos sonreír hoy en día. Es la historia de un padre y un hijo que cruzan los Estados Unidos en motocicleta. En el fondo de su búsqueda va tomando forma, poco a poco, lo que ellos llaman «la calidad». Aquí, la calidad no es en modo alguno «una calidad» añadida, una dimensión ajena a «la esencia de las cosas» que viene a sumarse a las creaciones de los hombres. La calidad es la intencionalidad del acto llevada a su punto álgido, cuando lo que se hace, se hace con tal perfección que se convierte en evidencia. La calidad es el gesto exacto, preciso, del cual se excluye cualquier aproximación. Es la esencia del gesto que se basta a sí mismo. El movimiento del bailarín, la frase del escritor, la pincelada del pintor, la práctica del científico, el cálculo del matemático, la vuelta de tuerca del mecánico:

*A la inversa de lo que piensa la mayoría de la gente, el mantenimiento de las motocicletas es eminentemente racional. [...] Su motor obedece punto por punto las leyes de la razón, y un estudio sobre el arte del mantenimiento de las motocicletas es, en miniatura, un estudio sobre el arte del razonamiento.*¹¹

Existe algo fundamental para mí en este reconocimiento, algo que he acabado por convertir en el vector de nuestras actividades profesionales: *a partir del momento en que se trabaja con la máxima exigencia, cualquier actividad humana lleva en sí toda la inteligencia humana*. Jamás puede haber un objeto de trabajo que merezca, de entrada, nuestro desprecio. Cualquier objeto de trabajo es digno de elevar a quien lo haga a «la humana condición», como dice Montaigne. Todo conocimiento que se explore hasta en los menores recovecos, expuesto con el mayor rigor posible y que llegue hasta el final de lo que de él se pueda entender en un momento dado de la historia de los hombres, hace que «el hombre» sea. Y esto, comparado con lo irrisorio e insignificante de las aproximaciones y de la gestualidad, es un acontecimiento.

Confieso que tardé en entender y en formalizar esto. Creo que lo sentí por primera vez cuando era profesor de lengua y literatura e intentaba hacer teatro con los alumnos. Y es que el teatro es una fantástica escuela: el escenario, los rituales, la luz... todo invita a dejar de lado la gestualidad que tanto nos ocupan en «la vida», para intentar llegar a la densidad del gesto. Se levanta la mano. Se hace una señal. Todos los músculos se tensan y duelen. Toda la intencionalidad pasa por un simple saludo. La calidad de la expresión no es un suplemento de alma sino el propio sujeto, convertido en cuerpo y en palabra. Hasta hoy, cada vez que participo en un trabajo de expresión artística con los alumnos, ya sea baile, teatro, música, caligrafía, pintura o escultura, o que asisto a él, me maravilla el extraordinario trabajo que allí se realiza: los gestos mediáticos del Lunapark planetario están suspendidos; uno se toma su tiempo, se vuelve a centrar para comunicarse mejor

con los demás; interioriza poco a poco la exigencia hasta llevarla a lo más profundo de su ser para, tal vez algún día, poder prescindir de un profesor que encarne dicha exigencia.

Volví a encontrar esta misma exigencia cuando trabajaba en un instituto profesional con compañeros «profesores de taller» que conseguían que mis alumnos fabricaran piezas perfectas, cuando a mí sólo me entregaban trabajos infames. También comprendí esta exigencia al escuchar a mis compañeros enseñar cómo «el aprendizaje permite a un individuo inmaduro y disperso convertirse en un hombre maduro, centrado y responsable» mediante la búsqueda incansable del «gesto justo»¹². He visto esta exigencia actuar en pequeños artesanos y en grandes investigadores; en artistas y en obreros; todos ellos personas «aplicadas», como niños de guardería con sus primeros dibujos, sacando la lengua y entornando los ojos. Con ellos descubrí que la calidad no es un juicio subjetivo, sino la misma emanación de las cosas que consiguen expresar, con unos medios ínfimos, las realidades más universales. En este punto, no existe diferencia entre una metáfora poética y una fórmula de física, entre el gesto experto de un deportista de élite y la demostración del filósofo, entre la minuciosa puesta a punto del mecánico y el trabajo del alumno que se mata buscando la palabra exacta para una descripción.

Acabar con las jerarquías arbitrarias entre las disciplinas de enseñanza.

Así, de manera indirecta y para mi descargo, tuve acceso a nuestro oficio de profesor. Porque enseñemos lengua o tecnología, cocina o física, contabilidad o biología, gimnasia o geografía, electricidad o lenguas clásicas, somos ante todo portadores de esta exigencia de calidad sin la cual ninguna de nuestras asignaturas, ningún conocimiento humano, se habrían podido constituir.

Se acabó pues la supuesta jerarquía de las disciplinas escolares. Y es que, si bien es lícito que una sociedad especifique las asignaturas a las que concede mayor importancia para el éxito y la integración social de sus miembros, en ningún caso se puede justificar que se haga una distinción entre estas asignaturas a la hora de valorar la inteligencia de los hombres y el modo en que pueden permitir a cada uno crecer. Aunque mi edad, mi formación y mi entorno intelectual me incitan a resistirme con todas mis fuerzas a esta idea, creo que es indispensable, hoy en día, militar por la igualdad de la dignidad de la cultura científica y técnica frente a las tradicionales humanidades. Quisiera que los profesores de asignaturas técnicas fueran reconocidos, del mismo modo que los de las prestigiosas disciplinas generales, como los auténticos intelectuales que son. Quisiera que dejáramos de olvidar a un tercio de los alumnos de instituto que se presentan actualmente a una selectividad profesional y que se les permitiera el acceso, como a otros, a la reflexión filosófica. Quisiera que la escuela dejara de promover una cultura superficial, que se olvida con la misma celeridad con la que se repite, e implicara a todos los jóvenes en la acción exigente de búsqueda de calidad para que pudieran, como ya decía Pestazzoli, «hacer una obra de sí mismos».

Ser exigente consigo mismo y con los alumnos...

Ya no hace falta enfrentar la motivación del trabajo en disputas estériles. Ya no hace falta comentar indefinidamente cuál de los elementos es anterior al otro¹³. La exigencia lo trasciende todo. Basta con ser exigente con todo y con el menor detalle. Exigente consigo mismo igual que con los alumnos. Tan exigente para las tareas más insignificantes y cotidianas como para los momentos más excepcionales y ritualizados. Tan exigente con el trabajo para el cual intentamos motivar a nuestros alumnos, como con las actividades que eligen libremente. Sin intentar volverlos «adictos» de manera demagógica, sino poniendo en marcha una dinámica a través de la cual se «engancharán» ellos mismos, se pondrán en movimiento y se proyectarán hacia el futuro... Cualquier profesor lo sabe, sabe esto porque lo ha vivido en su propia piel y este acontecimiento ha determinado la elección de su profesión; lo sabe porque ha visto, al menos una vez, a un alumno atrapado en el juego del saber, y porque ni él ni el alumno acaban de creérselo...

No temáis, en contra de todo lo que se cuenta aquí y allá sobre la muerte de nuestros valores y de nuestra cultura, sobre el igualitarismo devastador que mata a nuestra civilización, no existe ningún relativismo en la acción que propongo. Justo lo contrario. No digo que todo vale, digo que *la exigencia de calidad –llevada por el deseo de alcanzar la perfección de humanidad– es la que distingue lo que vale*.

Lo que vale es, justamente, que nuestro oficio nos obliga a enseñar.

1. Habréis notado que se habla del alumno –es decir, de un sujeto en situación de aprendizaje escolar– y no del niño, con mayor motivo, de lo infantil.

2. La crítica de mayo del 68 se ha convertido hoy en un tópico y viene de 1954. En esa fecha Hannah Arendt publica *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique*. Paris. Gallimard, 1972. (Trad. cast.: «La crisis en la cultura: su significado político y social», en: *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península, 1996.) En esta obra dedica un capítulo a la educación en «el nuevo mundo», al que los detractores de mayo del 68 hacen constantemente referencia. Explica que los padres han renunciado a transmitir la herencia cultural necesaria a las nuevas generaciones; ya no ejercen su autoridad y dejan a sus hijos en manos de pequeños cabecillas que los arrastran hacia el conformismo y la delincuencia. En realidad, a través de una corriente pedagógica permisiva, que entonces hacía estragos en los Estados Unidos, Hannah Arendt denuncia, en general, el abandono de los educadores. Abandono ya estigmatizado por los pedagogos del siglo XVIII, que todavía hoy siguen estando de actualidad.

3. Luc Ferry, Xavier Darcos y Claudie Haigneré: *Lettre a tous ceux qui aiment l'école*. Paris. Odile Jacob, 2003. Quizás recordéis que se mandó este libro, gran éxito de librerías, a todos los profesores de Francia. Actualmente, su interés es puramente documental.

4. Bruno Descroix: *Demain les profs*. Paris. Bourin éditeur, 2004, p. 109. Bonito testimonio de uno de vuestros jóvenes compañeros que conoció sucesivamente las mieles de un prestigioso instituto del distrito quinto de París y los problemas de un instituto del extrarradio... Sin duda, cuestionaréis sus propuestas, pero su obra es particularmente reconfortante.

5. Luc Ferry: *Comment peut-on être ministre? Essai sur la gouvernabilité des démocraties*. Paris. Plon, 2005, pp. 205 y 206.

6. Célestin Freinet: *L'éducation du travail*. Neuchâtel; Paris. Delachaux & Niestlé, 1978. (Trad. cast.: *La educación por el trabajo*. México. Fondo de Cultura Económica, 1980.)

7. Quien conoce un poco la realidad de las actividades de alto nivel –ya se trate de investigación científica o de trabajo artesanal, de creación artística o de mantenimiento tecnológico, de la responsabilidad de una empresa o de la de un huerto– sabe que, para soportar el esfuerzo prolongado, el compromiso personal siempre conlleva una

parte de juego. Se puede plantear la hipótesis de que el alumno que aprueba perfectamente las matemáticas, la geografía o los idiomas es aquel que es capaz de hallar satisfacciones de carácter lúdico en «la parte incomprensible de aprendizaje libresco».

8. Por mi parte, no conozco ni un texto, ni una propuesta pedagógica que defienda esta postura.

9. Natacha Polony: *Nos enfants gâchés*. Paris. Jean-Claude Lattès, 2005. En este libro el autor denuncia nuestros sucesivos abandonos y la incultura generalizada que «conocemos». Según esta obra, ningún alumno de segundo de bachillerato es capaz de distinguir entre Rimbaud y Rambo (N. de la T.: El autor juega aquí con la similitud entre la pronunciación en francés de Rimbaud y Rambo); hasta parece que han abandonado cualquier referencia al primero para rendir culto, de forma unánime, al segundo. El problema es que Natacha Polony nos pide que creamos en sus palabras de manera incondicional. Algunos ejemplos, algunas citas... antes de concluir definitivamente y de ridiculizar, de paso, a los espíritus contradictorios que querrían saber más. Se podría mantener con igual aplomo la postura inversa. Se podría demostrar que los teatros, los auditorios y los museos reciben más visitas escolares que nunca, que las prácticas artísticas se llevan a cabo en todas partes y que la venta de literatura clásica está en constante auge... Remitirse a los programas de la educación primaria del 2002, con la incorporación del estudio obligatorio de obras literarias o las exigencias de los programas de las carreras científicas que todos los estudiantes universitarios encuentran excesivas. A fin de cuentas, ¿quién tiene razón?, ¿Natacha Polony o quien la contradice? Resulta imposible de determinar. Los ejemplos no constituyen ninguna prueba de ello y la realidad es demasiado diversa como para poder mantener un discurso tan ideológico sobre este tema. Si tal como afirma Natacha Polony: «El objetivo de la escuela es la transmisión de los conocimientos verificados», es absolutamente indispensable prohibir su obra de todas las bibliotecas escolares.

10. Catherine Henry: *De Marivaux et du Loft*. Paris. P.O.L. éditeur, 2003.

11. Robert M. Pirsig: *Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes*. Paris. Le Seuil – Points, p. 106. (Trad. cast.: *Zen y el arte del mantenimiento de las motocicleta*. Barcelona. Grijalbo-Mondadori, 1999.)

12. Dique Naert: «Le premier geste», *Médium*, 3, abril-mayo-junio 2005, p. 130.

13. ¿Puedo confesaros mi profunda aversión por este pensamiento que siempre intenta poner bases a la educación? En realidad, es un pensamiento de la resignación, contrario a todo lo que nos enseña la historia de la pedagogía. Así, habría que esperar a saber nadar para tener derecho a ir a la piscina, a saber leer para poder abrir los libros, a saber escribir perfectamente y sin faltas para garabatear la primera carta de amor... Esperar a saber hacer el amor para hacer el amor. En realidad, la «pedagogía de las bases» siempre pone «los conocimientos» o «unos conocimientos» como condición indispensable para tener acceso a los conocimientos y a la cultura. Siempre encuentra pretextos para retrasar el momento del enfrentamiento con la cultura: «Le faltan las bases; primero tiene que consolidar sus conocimientos. Falta tiempo y más vale concentrarse en lo fundamental...». ¡Cálculo erróneo! En realidad, la «pedagogía de las bases» derriba los puentes que pretende construir. Impide que los niños oigan la vida rugir tras los conocimientos fosilizados que les enseña la escuela. Fabrica muerte con vida... cuando tendría que hacer justo lo contrario: restituir el proyecto cultural que dio vida a los conocimientos.

6

Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos: la disciplina en clase

No le demos más vueltas: el tema que tantas ganas tenéis de plantear es el de la disciplina. No se trata de la disciplina o de las disciplinas que enseñáis, sino de la disciplina que sois capaces o no de imponer en el día a día; las condiciones de trabajo que podéis instaurar durante vuestras clases y que hacen posible la transmisión. Ahora bien, quisiera convencerlos de que, precisamente, *la disciplina que se enseña* y *la disciplina que hay que mantener* son una misma y única cuestión, y que cualquier intento de separarlas es en vano.

Nadie puede afirmar, hoy, no tener problemas con la disciplina.

Acabo de hablar de «vosotros»; he hecho mal, pues se trata de «nosotros». Efectivamente, aquí nadie tiene derecho a daros lecciones desde la cumbre de sus certezas ni tampoco a garantizaros el éxito. Ningún formador, ningún inspector, ningún director de colegio o jefe de centro, ningún experto

en ciencias de la educación, ningún filósofo, ningún ministro... Cuando trabajo con jóvenes compañeros que me exponen sus dificultades en materia de disciplina, lo primero que les digo, sin remilgos, es que, quizás, yo no lo hubiera hecho mejor que ellos.

Vivimos una situación escolar completamente inédita, que ningún descreído puede afirmar haber entendido completamente y saber dominar del todo. Los alumnos que están en nuestras aulas no sólo son más numerosos, sino también completamente distintos de lo que vosotros erais hace tan sólo cinco o seis años: «la atención se tambalea», tal como explica Carole Diamant¹; más allá de algunos incidentes espectaculares, hemos entrado en «un tiempo intermedio y oscuro»; la presión mediática es constante en unos niños y unos adolescentes que tienden a presentar una conducta impulsiva.

Reflexionad: hoy en día el mando a distancia ya no es tan sólo un pequeño objeto situado sobre la mesa del salón, la de la habitación o la de la cocina, sino que está totalmente interiorizado y, con él, el principio que encarna irrumpe en la escuela: es la conexión directa del sujeto con un mundo también destinado a no ser más que el juguete de sus caprichos. Efectivamente, el mando a distancia es la institución de la regresión infantil: el mundo nos pertenece, todo en él es posible, basta con pensarlo con todas nuestras fuerzas, concentrarse, cerrar los ojos y pedir. El zapeo convierte al telespectador en un tirano y a nuestros alumnos en consumidores de imágenes.

En clase, el alumno reproduce la actitud que tiene frente al televisor: zapea.

Y es que la televisión es un medio muy peculiar: nos brinda la posibilidad de cambiar de canal y de programa a cada instante, e incluso de mirar varios programas a la vez. En el cine o en el teatro no disponemos de mando a distancia; allí entramos en una sala y nos limitamos, en principio, a mirar un espectáculo desde el inicio hasta el final, sin dedicarnos a otras actividades paralelas. Frente al televisor es justo lo contrario: echamos un vistazo a la programación, cambiamos de canal, contestamos al teléfono, comemos un trocito de queso, discutimos con nuestro hermano o nuestra hermana, pillamos la telenovela que justo acaba de empezar al tiempo que intentamos saber el resultado de aquel juego que estábamos viendo. Resumiendo, nos ponemos nerviosos y zapeamos en función de los caprichos del momento y de la naturaleza de los programas que se nos ofrece. Por poco que dispongamos de televisión por cable o por satélite, la oferta es tan enorme que las posibilidades son infinitas. Así pues, combinamos, en el mismo espacio de tiempo, la agitación interior, múltiples actividades de todo tipo, y el más estricto control sobre «la máquina de ver».

Ahora bien, cuando sabemos que, según todas las cifras de que disponemos, los niños y los adolescentes se pasan un promedio anual de tiempo mayor ante el televisor, mando a distancia en ristre, que en la escuela, no nos sorprende oír a los profesores quejarse de que los toman por televisores². Ahí están, en el aula, hablando en un rincón mientras los alumnos se dedican a múltiples actividades: algunos actualizan la agenda, otros escriben SMS, otros dibujan o preparan un ejercicio para la clase siguiente... Y de vez en cuando, echan una mirada, ponen el oído, atraídos por una imagen o por una expresión; por un momento están atentos... antes de ponerse a hacer algo totalmente distinto y de lamentar que aquí, desgraciadamente, no se pueda cambiar de canal. De este modo, el mando a distancia contribuye a desintegrar la atención. Hace trizas la percepción lineal, y alimenta la dispersión sistemática y la agitación permanente. Además, en una carrera de velocidad infernal, el uso del mando a distancia hace que las cadenas de televisión, temerosas de que los espectadores huyan hacia una cadena de la competencia, multipliquen las escenas que enganchan al telespectador, las provocaciones improvisadas, los planos más breves posibles que se encadenan a un ritmo desenfrenado. El zapeo se ha convertido en algo ineludible: para evitar que el telespectador lo practique entre las diferentes cadenas, éstas lo organizan continuamente en sus propios programas. Y aquí, nosotros los profesores, no estamos en condiciones de rivalizar, y tampoco debemos hacerlo; creo incluso que debemos practicar la resistencia deliberada.

Los medios de comunicación exaltan lo infantil cuando nosotros intentamos hacer crecer al niño.

Y es que, en el día a día, observamos los estragos que hace la exaltación mediática de lo infantil. Son esos «niñosbólide»³ repantigados en clase igual que ante el televisor, que increpan al profesor en cuanto éste no responde ya a lo que esperan de él, que se entregan a la injuria y a la violencia para ocultar la dificultad que tienen para fijar la atención, aunque sea por un momento, en un aprendizaje o en la relación con los demás; que aniquilan de un revés a quienes no piensan como ellos, que no visten como ellos, que

no conciben el mundo como ellos. Son esos niños y esos adolescentes para quienes sus caprichos pueden y deben mandar sobre todas las cosas, que sólo disfrutan con la contemplación infinita de su propia imagen, anonadados por el espectáculo de sus fantasmas que los medios de comunicación les devuelven constantemente. Y son otra vez estos niños los que ya no discuten solamente los métodos o las apreciaciones del profesor –vieja costumbre que vosotros mismos poníais en práctica–, sino también los contenidos de su enseñanza: «Nos dice eso... pero la televisión no nos lo ha enseñado»; o bien: «He encontrado lo contrario en Internet...».

Ante la magnitud de los fenómenos, podemos, claro está, compadecernos, acusar a las familias de laxismo y, al final, negarnos a enseñar a unos alumnos que sin duda no son dignos de ello.

Existe en materia jurídica lo que se llama la exheredación, que consiste en negarse a transmitir a sus herederos la herencia que, sin embargo, se les debe. No quisiera que nosotros, los profesores, tuviéramos la tentación de poner fin al mundo de esta manera y dejar desplegarse lo infantil con la excusa de no comprometernos con las «insignificantes obras pedagógicas».

Construir día a día una auténtica «disciplina escolar».

Quisiera, por el contrario, que pusiéramos, pacientemente, todo nuestro empeño – aunque no tengamos muchas esperanzas de conseguirlo a corto plazo– en construir en nuestras clases espacios libres del supuesto, conjugado y celebrado por todos, del individualismo, el narcisismo y la mediocridad. En resumen, que produjéramos día a día, un poco de auténtica «disciplina escolar».

Para ello basta con seguir algunos principios que, sin duda, os parecerán demasiado sencillos, incluso simplistas, pero que considero básicos: *preparar minuciosamente el trabajo, cuidar el entorno, mantenerse firme con las consignas, encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva*. Nada más, en realidad, que el «materialismo pedagógico» que ya deseaba Célestin Freinet⁴ y cuya fecundidad no hemos acabado de descubrir; nada más que la salida de esta «educación a base de palabrería» que denunciaba Rousseau y con la cual, según él, «no formamos otra cosa que niños palabreros»⁵.

Preparar el material, estructurar el tiempo y el espacio.

Cuidar el entorno: los científicos y los artesanos saben que la manera de preparar un jergón y de colocar las herramientas que se van a utilizar es decisiva. Nada puede salir bien sin una preparación minuciosa que requiere la proyección en lo que se va a hacer, anticipar las necesidades y el desarrollo, prepararse material y psicológicamente, para llegar hasta el final. ¿Por qué motivo lo que es cierto en este caso no lo sería para una lección de ortografía, una clase de matemáticas, un trabajo de filosofía? La escuela de antaño –cuyos objetos y ritos tanto nos fascinan– era una escuela construida

minuciosamente, elaborada hasta en los menores detalles... Más que cultivar la nostalgia, tratemos, nosotros también, de estructurar el espacio escolar como un verdadero espacio de trabajo. No aceptemos enseñar en aulas saturadas que no se diferencian las unas de las otras, en las que nadie habita de verdad y donde nada indica cuáles son la actividad propuesta y el comportamiento esperado.

¿Por qué no tomarse el tiempo, antes de que lleguen los alumnos, de disponer las mesas de tal manera que faciliten el tipo de comunicación que se quiere promover? ¿Por qué no apuntar en la pizarra los objetivos y la evolución de la sesión para que, al entrar, los alumnos sepan lo que se espera de ellos? ¿Por qué no hacer con ellos el inventario del material que se va a necesitar para estar seguros de que lo tendremos a mano? En lo que a mí respecta, considero que estas operaciones elementales son básicas: son la encarnación del proyecto de enseñar y crean el marco indispensable para que los alumnos estén en disposición de aprender. Incluso en la universidad, nunca dejo que los estudiantes entren en el aula sin haber colocado minuciosamente el material y la documentación que vamos a utilizar, sin haber dejado en cada mesa el programa de la sesión, y exijo que, al entrar, se respete un espacio estructurado que los va preparando mentalmente.

Así pues, hay que darle la vuelta a la representación tradicional según la cual una buena clase es, en primer lugar, una buena actuación del profesor que los alumnos escuchan con atención, en las condiciones que sea. Precisamente, para muchos alumnos, escuchar durante una clase no es tan fácil. Es incluso algo que, a veces, se vive como un sometimiento al poder de un profesor que impone sus caprichos. Entonces, nuestra tarea consiste en hacerles entender que la disciplina no es una manía nuestra, ni una exigencia de la Administración para que «la dejen en paz», sino que emana de las exigencias del trabajo en sí: exigencias concretas, localizadas y compartidas... Los profesores de enseñanza profesional, de tecnología, de educación física o de artes plásticas son, claro está, mucho más receptivos a estos comentarios ya que sus posibilidades de enseñar dependen de ello: tienen que instalar y respetar el material, utilizarlo lo mejor posible y recogerlo para los que vienen detrás... Sin embargo, hoy, todos estos profesores son los que tienen que afrontar el reto desde la guardería hasta la universidad: estructurar las relaciones en la clase a partir de las exigencias del trabajo y participar de este modo en la lucha contra la dispersión a la que, por otra parte, están condenados la mayoría de nuestros alumnos.

Ser preciso y riguroso en cuanto a las consignas.

Todo depende, entonces, de las consignas: explicar con firmeza lo que hay que hacer y cuáles son las condiciones para conseguirlo. Con tal precisión en el vocabulario que apenas quede lugar para interpretaciones aproximadas o extrañas. Ser breve y claro. Distinguir lo esencial de lo accesorio. No repetir varias veces lo mismo sin necesidad, pues corremos el riesgo de que nuestras palabras carezcan de significado. No contradecirse por el camino. No infringir las normas que uno mismo ha impuesto...

Además, creo que nos jugamos mucho aquí: en la firmeza serena, en una forma de austeridad de la palabra que se niega a diluir indefinidamente las mismas órdenes y retiene cualquier veleidad de exceso personal; en ese tiempo suspendido no en nuestros labios sino en aquello que, a través de nuestras palabras, nos remite a la exigencia interna del trabajo que nos reúne.

Pero aquí, precisamente, se plantea otro problema: para que la disciplina funcione, el trabajo propuesto tiene que reunir a todos los presentes sin excepción alguna. *Cada cual debe tener un espacio para que nadie sienta la tentación de ocupar todo el espacio.* Pues ya sabemos que, si no, no aguantaremos; si cada cual no trabaja, no se implica en una tarea necesaria para el buen funcionamiento del grupo, nos agotaremos intentando contener unas intervenciones que brotarán por todos lados o intentando imponer un orden formal que disimulará laboriosamente el aburrimiento educado de los «buenos estudiantes». En clase hay que salir de la confusión; de esta agitación desordenada en la cual cada uno intenta hacerse olvidar o hacerse notar; de las veleidades de participar de vez en cuando, según las ganas, antes de ponerse a pensar en otra cosa. De este desorden mental, acompañado o no de las formas habituales del alboroto, que caracteriza un espacio social desintegrado.

Adjudicar a cada uno una tarea concreta, darle un lugar en el grupo de trabajo.

Al contrario, hay que promover un mínimo de organización, estabilizar una configuración, ni que sea provisional, las relaciones entre las personas de modo que, al final, cada uno sepa lo que se espera de él. Para ello, a menudo asignamos a todos la misma tarea: un ejercicio o una investigación, una lectura o una práctica. No está mal, y si los materiales se han preparado correctamente y las instrucciones han sido suficientemente precisas, puede estructurarse la actividad común de manera eficaz. Pero el movimiento es aún más prometedor, desde el punto de vista pedagógico, cuando implicamos al grupo en un proyecto que requiere una distribución de los papeles. Así pues, por ejemplo, que se realice la maqueta de una ciudad romana o que se escriba un diario escolar; que se prepare un experimento científico o que se practique la conversación en una lengua extranjera; que se haga el esquema de un circuito electrónico o que se elabore en común el argumento de una disertación, se puede indicar a cada uno cuál es exactamente su responsabilidad en la empresa colectiva: velar por que se respete la escala o la precisión histórica, trabajar en la creación de una ficción o escribir un reportaje, animar el debate o tomar apuntes, etcétera. Lo que importa es que a nadie se le asigne una tarea definitiva, que la rotación de los papeles permita a cada uno vivir la experiencia de ocupar todos los puestos, crear así nuevas competencias y descubrir nuevos centros de interés. De este modo, a veces, la clase logra salir del caos. Laboriosamente. En todos los sentidos de la palabra, porque siempre hace falta un auténtico trabajo, y porque también hace falta una obstinación pertinaz...

Organizar el trabajo, no la disciplina.

Creo recordar que un día, muy al principio de mi carrera, un alumno particularmente

difícil, que yo había convocado después de la clase, apuntó con toda naturalidad: «Nos portaríamos mejor si en clase trabajáramos de verdad...». Es, sin duda, un falso recuerdo, uno de esos acontecimientos cuyos fundamentos son tan débiles que uno se pregunta si de verdad han existido o si, a fuerza de creerlo, los hemos incorporado de alguna manera a nuestra historia. ¡Qué importa! Al observar lo que pasa hoy en muchas escuelas y centros docentes, estoy convencido de que este comentario está, más que nunca, vigente. Del mismo modo que siguen vigentes estas frases de Fernand Deligny, uno de los pioneros de la educación popular, que aguantaba, hace más de cincuenta años, a los delincuentes que la escuela había renunciado a educar:

*Tienes que saber lo que quieres. Si es hacerte querer por ellos, llévalos caramelos. Pero el día que te presentes con las manos vacías, dirán que eres un cerdo. Si quieres hacer tu trabajo, tráeles una cuerda de la que tirar, leña que partir, sacos que cargar. El amor vendrá luego, y ésta no es tu recompensa.*⁶

Está todo dicho: la vanidad de la seducción. El inevitable fracaso de la demagogia. La importancia del «trabajo verdadero». Pues es indispensable comprometerse, respetar las competencias de cada cual, apartarse del chantaje emocional... Claro que tampoco se trata, hoy día, de llevar a la clase leña para partir pero, si buscamos bien, acabaremos encontrando una tarea con la cual nuestros alumnos podrán comprometerse.

Toda verdadera pedagogía es una «pedagogía de proyecto».

Es pues en la profundización de la disciplina que se enseña donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar; en la elaboración de los proyectos y en la definición de las tareas, donde se hacen emerger, progresivamente, modos de funcionar que estructurarán la clase. Y al hacer respetar, en el tiempo, estos modos de funcionar, se permitirá que los alumnos salgan del mundo de la satisfacción inmediata para entrar en un universo en el que uno se compromete, se construye, se aprende.

Respecto a esto, la noción de «pedagogía de proyecto» es un pleonismo, pues toda auténtica pedagogía involucra a los alumnos en un proyecto en torno a un objetivo común. Toda auténtica pedagogía estructura al grupo alrededor de un proyecto y lleva a cada alumno a comprometerse con una tarea gracias a la que puede elevarse por encima de todas las formas de conformismo y de fatalidad... Así es como se descubre, en la escuela, que lo prohibido no es un capricho de la tribu vecina, que el respeto de las normas permite satisfacciones mayores que las frustraciones que imponen; que el lugar de cada uno es una garantía sólo porque respeta la ley impuesta a todos; que una palabra sólo es posible en la medida en que se escucha a los demás, y que la ley no arremete, sino que protege.

No hagamos pues de estas cuestiones de disciplina un ámbito aparte, no arremetamos sistemáticamente contra el personal especializado encargado de garantizar el orden para que podamos, por nuestra parte, enseñar tranquilamente. Sólo podemos enseñar si hacemos de la disciplina en clase nuestro problema: el problema de la organización de un

tiempo y de un espacio socializados, para permitir la transmisión de los conocimientos; el problema, pensado y debatido progresivamente con los alumnos, en función de su edad y de su nivel de desarrollo, de las condiciones que tenemos que encontrar para aprender juntos...

Mantener el orden no puede dejarse únicamente en manos de la administración: la disciplina es el aprendizaje de la escuela.

Ciertamente calculo bien el escepticismo que os asalta ante esta afirmación: estáis de acuerdo sobre el principio y sentís una gran preocupación respecto a la puesta en funcionamiento. Os adherís a las palabras y se os ocurre un montón de preguntas: ¿qué hacer con el alumno que se niega deliberadamente a entrar en el juego y a ocupar un lugar en el colectivo?, ¿hay que excluir a los rebeldes cuando el funcionamiento del grupo se tambalea, o hacer padecer a todos los extravíos de unos cuantos? Sentís que un trabajo como éste requiere un esfuerzo colectivo y que no podéis conseguirlo solos. Es exactamente así.

Porque mucho más allá de la cuestión de la disciplina, se trata aquí de los fundamentos de la escuela.

1. Carole Diamant: *École, terrain miné*. Paris. Liana Lévi, 2005. He aquí una profesora de filosofía de un instituto del extrarradio de París que analiza, con gran humanidad, la situación tensa del centro donde trabaja y, de manera más amplia, de nuestro oficio. Aquí la lucidez se libra de las trampas de la denuncia gratuita, y no excluye la esperanza.

2. Claro que también habría que recordar la influencia, mucho menos localizada (porque los adultos, contrariamente a lo que ocurre con las cadenas de televisión, no las conocen) de las «radios jóvenes» que inundan los auriculares de continuas oleadas de música mediocre, un discurso a menudo ordinario y siempre insignificante, y acostumbran así a los alumnos a la escucha flotante de un ruido de fondo... que es, precisamente, todo lo contrario de la escucha atenta y crítica que intentamos instaurar en la clase.

3. Es una expresión que propone Francis Imbert para designar a los niños que no tienen acceso a lo simbólico y que presentan una conducta impulsiva constantemente (por oposición y según su etimología, lo simbólico representa la capacidad de «reunir», de «acercar» y, más concretamente, de «intercambiar palabras»). Si os acercáis a estos niños marginales que ponen en jaque las mejores intenciones del mundo, tenéis que leer las obras de Francis Imbert que, junto con estudios teóricos siempre estimulantes, proponen monografías en las que se ve cómo en particular la pedagogía puede devolver a los alumnos el gusto por el saber y la voluntad de crecer. Un consejo: leed primero las monografías y volved, sólo entonces, a los textos teóricos. Francis Imbert: *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris. ESF, 2004.

4. Célestin Freinet: *Oeuvres pédagogiques*. Paris. Le Seuil, 1992. Véase, en particular, «Les invariants pédagogiques».

5. Jean Jacques Rousseau: *Émile ou l'éducation*. Paris. Gallimard/La Pléiade, Livre III, 1990, p. 47. «A vuestra edad –como decía antaño uno de mis profesores de universidad– no se lee, se relee...». Naturalmente, esto es más cierto que nunca cuando se trata de la obra fundadora de la pedagogía moderna, a la que todos se refieren... pero que nadie ha leído, *Émile*. Así que, cuando se os presente la ocasión, leedlo. Algunos pasajes siguen estando especialmente de actualidad: «Que nada de lo que sepa sea porque usted se lo ha dicho sino porque él lo ha entendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si en algún momento usted cambia en su espíritu la razón por la autoridad, ya no razonará; sólo será el juguete de la opinión de los demás.» (p. 430). (Trad. cast.: *Emilio, o De la educación*. Madrid. Alianza Editorial, 1998.)

6. Fernand Deligny: *Graine de crapule*. Paris. Éditions du Scarabée, 1996, p. 20. Este librito hecho de aforismos es un auténtico tesoro para los educadores.

7

Sea cual sea nuestro estatus, sean cuales sean nuestras disciplinas de enseñanza, todos somos «profesores de escuela»

Cuando Lionel Jospin, entonces ministro de Educación, decidió convertir a los «maestros de escuela» en «profesores de escuela», dicen que lo hizo con cierto pesar. No es que fuera reacio a igualar los niveles de contratación y las carreras de dos funciones que consideraba igualmente dignas, sino que sentía un particular apego por la palabra «maestro». Y eso se comprende muy bien:

En la École Normale¹ [escribe François Mauriac en Le Sagouin] uno de los maestros les enseñaba etimología: instituteur, del latín institutor, el que establece, el que instruye, el que instituye humanidad en el hombre.²

Una definición soberbia de nuestra misión que, sin los absurdos prejuicios de nuestro país, tendría que habernos llevado, lógicamente, a llamar a todos los docentes, enseñen en la escuela, en el colegio o en el instituto, «maestros». Maestro de primaria, maestro de lengua y literatura, de ingeniería civil o de ciencias de la vida y de la tierra... ¡Qué bonito hubiera sido! Pero en Francia, la idea de que la edad de los alumnos a quienes se enseña está estrechamente vinculada al nivel de experiencia y al prestigio del oficio está tan arraigada que, en los estudios de secundaria, semejante denominación se hubiera percibido, sin ninguna duda, como una degradación. Es una lástima y resulta un poco triste. También es lamentable porque nos ha llevado a olvidar que, enseñemos donde enseñemos y enseñemos lo que enseñemos, a partir del momento en que formamos parte del sistema escolar, somos, ante todo, «profesores de escuela». Pues tal como afirmó Jérôme Bruner:

El programa de una escuela no se reduce a las disciplinas que enseña. La disciplina principal de una escuela, desde el punto de vista cultural, es la escuela en sí. Así es como la viven los alumnos, y es lo que determina el sentido que tiene para ellos.³

En otras palabras: la escuela instituye cierto tipo de relación –tanto con los conocimientos que enseña como con los alumnos a los que escolariza– que la hace especial entre los múltiples modos de reagrupamiento ideados por el hombre. Una clase no es un grupo de personas que se han elegido entre sí en función de sus afinidades. Tampoco es un grupo de personas que comparten las mismas convicciones ideológicas o religiosas. No es una

familia cuyos miembros están unidos por una relación de filiación. No es una banda liderada por un cabecilla, ni un plató de televisión donde el espectáculo establece las normas. Es un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que alía, a la vez, y de manera indisociable, *la transmisión de los conocimientos y la formación de los ciudadanos*.

Todos los profesores enseñan la escuela primero como objeto y como valor.

Por eso no existe ninguna contradicción, más bien todo lo contrario, en el hecho de ser al mismo tiempo profesor de educación primaria y enseñar gramática, y «profesor de escuela». Del mismo modo que no existe la menor contradicción en ser profesor de educación física y deportes en educación secundaria y «profesor de escuela», o profesor de economía y gestión en bachillerato y «profesor de escuela». Muy al contrario: sólo podemos enseñar una disciplina, sea la que sea, si la enseñamos como «disciplina escolar», es decir, porque la enseñamos no solamente en la escuela sino «como escuela»... Aquí, nada se opone: del mismo modo que la «disciplina de enseñanza» y la «disciplina en clase» son tan inseparables como el anverso y el reverso de una hoja de papel, las «disciplinas escolares» y la «disciplina de la escuela» son una única realidad.

En efecto, la escuela no es solamente un lugar de acogida o de paso, es el marco educativo específico en el cual todo debe tener sentido de manera coherente. Un centro escolar, de primaria o de secundaria, no es tan sólo un conjunto de cursos y de reuniones más o menos bien dispuestas. Es una institución en la cual las relaciones entre las personas, el conjunto de la gestión diaria y todo el entorno material conspiran –desde el punto de vista etimológico «respiran juntos»– para instituir una forma particular de actividad humana basada en valores específicos: *el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de «pensar por uno mismo»*.

La escuela como institución del encuentro de la alteridad

En la escuela, al encontrar a otros niños y otros mundos, aprendemos a distanciarnos del entorno y de las preocupaciones propias.

Aunque lo haga con términos que, hoy, pueden parecer en desuso y extremadamente rígidos, el filósofo Alain formuló, en los años treinta, lo que es la base de la ruptura, necesaria para el niño, entre la familia y la escuela: «contrastar» con el «sueño biológico y ese instinto que se cierra sobre sí mismo», abandonar un espacio regido por «las bondades del corazón» y «la felicidad de estar en familia», para acceder a un universo en el que «las lecciones adoptan el aspecto de la necesidad»⁴.

Efectivamente, la escuela es una institución en la que uno no se elige y en la que

debemos, sin embargo, trabajar y aprender juntos. Una *institución*, sí, no un simple *servicio*: llevamos a nuestros hijos a la guardería en función de unas obligaciones familiares o profesionales y, aunque existan horarios, podemos ir a recogerlos cuando queramos. La escuela, en cambio, impone sus propias reglas. No para complicar la vida a las familias, para someterlas a una autoridad arbitraria o para humillarlas, sino porque es el corolario propio de su misión: la escuela no está a disposición de las familias, no se ha inventado para «hacerles un favor». Encarna y crea unos valores colectivos que van más allá de la simple yuxtaposición de los intereses familiares. Precisamente, la escuela tiene por misión enseñar al niño que la familia, eminentemente necesaria para su crecimiento, no es –no puede ser– su único universo de referencia. En la escuela es donde descubren que hay otros niños que viven de manera distinta. Donde aprenden que no todos los padres reaccionan del mismo modo. Donde la gente no cree en los mismos dioses en todas partes. Donde las preocupaciones de unos no son las mismas que las de otros. Y donde las opiniones de algunos no son el punto de vista de todos... Por eso, lo que caracteriza una clase en la escuela de la República es que sus miembros no se eligen, y que el hecho de encontrarlos es aleatorio⁵. Podemos tener, paralelamente, amigos, grupos, convicciones, simpatías. Pero nada de todo esto debe ser un criterio a la hora de constituir una clase. Y es que vamos a la escuela a aprender juntos... a aprender sin haber elegido a los demás.

La escuela debe ayudar al niño a renunciar a estar en el centro del mundo.

Aunque esta separación resulte, a veces, difícil, es absolutamente necesaria para el niño. Él ya había descubierto –y, a menudo, de manera dolorosa– que no siempre estaba en el centro del nido, que sus padres podían estar en otro lugar y mirar hacia otras personas... Ahora descubre que su nido no es el centro del mundo. Y lo que todavía es más importante: su nido forma parte del mundo pero no es el mundo. En esta ruptura hay algo absolutamente necesario para crecer: una especie de intrincado acceso a la realidad del mundo. Es entonces cuando se construye un mundo exterior que nos aleja del centro y nos libera. A partir del momento en que sabemos que existen otras familias con otras referencias, ya no nos vemos condenados al mimetismo familiar. El universo se abre entonces a nuevos conocimientos. Ya no tenemos por qué creer a nuestros padres por el mero hecho de que lo sean ni contradecirlos sistemáticamente, lo cual, a fin de cuentas, viene a ser lo mismo. Podemos comparar, discutir y pararnos, finalmente, en aquello que resiste la confrontación de las opiniones contradictorias de unos y otros. A partir de esos puntos fijos, provisionales, por supuesto, se va dibujando la posibilidad de acceder a un «mundo común», más estable y, al mismo tiempo, más compartido, más sólido y más universal.

Así, la escuela es la confrontación construida con la alteridad. La organización del descubrimiento de que existe «algo» en otra parte. Un descubrimiento harto difícil, ya que la propensión de cada uno a reducir el mundo a su universo personal es muy grande. Un descubrimiento que nunca se acaba, ya que lo infantil nos sigue de cerca, nos lleva a rechazar lo que no nos pertenece, lo que no nos quiere o lo que no nos concierne. Hasta

el punto de que siempre necesitamos escuchar, a lo lejos, el espectro de Shakespeare: «Hay más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, de las que sueña tu filosofía.» Más cosas y, al menos, «cosas».

La escuela como institución de la búsqueda de la verdad

Esta misión de la escuela que consiste en hacer entender que simplemente existen «cosas», es extraña aunque esencial. Es una lección decisiva que una escritora americana, Kressmann Taylor, formula así en una de sus novelas:

*Es muy importante conocer las cosas como son. No como temes que sean, o como quisieras que fueran. Ni una cosa ni otra. Como son. Debes descubrir que el mundo no piensa en ti, que no está al acecho para hacerte daño, si bien hay mucha gente, sobre todo niños, que piensa esto y tiene miedo. Por otra parte, el mundo tampoco intenta complacerte.*⁶

En la escuela aprendemos que la verdad se resiste a nuestros deseos, y que hay que conocer las cosas para juzgarlas.

Efectivamente, hay que aprender que las «cosas» están ahí y que «son lo que son». No podemos imponerles nuestros caprichos. Aprender a leer es respetar el texto y no hacerle decir lo contrario u otra cosa distinta de lo que dice. Empezar una acción científica es esforzarse por ver aquello en lo que no habíamos pensado, no descartar hechos que invaliden nuestras hipótesis y obligarse a tener en cuenta el menor detalle. Realizar una investigación documental es ir en busca de información sin descartar la que podría desequilibrarnos, es comprobar las fuentes y desconfiar de las interpretaciones rápidas...

Así es como, en el día a día de las prácticas de clase más simples, surge la difícil, aunque fundamental, distinción entre *el saber* y *el creer*; entre lo dado que se impone a todos y lo que depende de las opiniones de cada uno. Claro está, nuestra finitud nos prohíbe esperar que algún día podamos separar, en todos los campos y de una vez por todas, el «saber objetivo indiscutible» del «creer subjetivo y aleatorio». Aquí, la pureza nos resulta sin duda inasequible. Sin embargo, el esfuerzo por desvincular el uno del otro, no deja de ser fundamental. Es un esfuerzo que estructura la relación que tiene el profesor con el saber, y su probidad en este ámbito, lo que le permite simbolizar, en lo cotidiano, la finalidad de la institución escolar⁷.

Pues este valor, de nombre algo obsoleto, es nuestra manera, la de los profesores, de enseñar más allá de nuestros conocimientos, es *nuestra relación con el saber*. En efecto, en nombre de la probidad nos esforzamos por comprender lo que ha escrito un autor antes de poder juzgar sus palabras con total libertad. En nombre de la probidad nos

prohibimos disimular una parte de lo que vemos o de lo que sabemos. En nombre de la probidad aceptamos escuchar con la misma atención los argumentos del adversario y los propios. En nombre de la probidad reconocemos que no somos infalibles y que aún nos queda mucho por aprender... Por eso nunca hay que temer, ante los alumnos, confesar una perplejidad intelectual, reconocer una ignorancia, aceptar un error. Nuestra debilidad es, en este caso, nuestra mayor fuerza: la señal de que nuestra autoridad proviene de una relación exigente con la verdad y no de una relación de fuerzas. Y aunque parezcan indiferentes ante nuestros escrúpulos, los alumnos nunca se engañan: saben, con toda seguridad, reconocer a aquel que se impone a sí mismo las mismas exigencias que impone a los demás. Y éste siempre les infunde respeto.

Así es como, progresivamente, se va instalando en el núcleo de la clase, un funcionamiento que convierte la exigencia de precisión, de idoneidad, de rigor y de verdad, en la norma explícita del trabajo común. No es quien grita más quien tiene razón, sino quien puede demostrarlo mejor. No vence la intimidación sino la argumentación. No gana lo espectacular sino la autenticidad de una palabra que libera y reúne a los hombres⁸. Estemos en clase de tecnología, de lenguas, de artes plásticas, de mecánica o de gestión, la exigencia es la misma: ser precisos, afinar al máximo. Dominar el gesto, el movimiento, la expresión, para que nos entienda la mayoría. Hacer y decir lo que va a resultar, para todos, «inteligente»... lo que cada cual podrá hacer suyo con el extraño sentimiento –siempre apasionante– de que la novedad no viene a entorpecer sino a aligerar. Es entonces cuando empiezan a esbozarse formas que disipan la confusión: el mundo y los demás no nos resultan tan extraños como antes.

La escuela enseña de qué modo la búsqueda de la verdad forja el respeto mutuo y permite escapar de la hegemonía de las relaciones de fuerza.

Sé que conocéis bien esta realidad y que, si bien no siempre hallamos las palabras para

describirla, tanto vosotros como yo estamos convencidos de que es la piedra angular de lo que llamamos «el éxito escolar». Efectivamente, siempre se trata de salir del caos y de ser capaces de nombrar, aunque sea de manera aproximada, lo que no veíamos o lo que nos preocupaba: nuestras pulsiones arcaicas, gracias a la mitología, a la literatura y a todas las formas de arte... nuestras preguntas frente al «eterno silencio de esos espacios infinitos» –como decía Pascal– gracias a la ciencia... nuestras preguntas sobre nuestros orígenes, gracias a la historia y a la filosofía... nuestras dificultades para comunicarnos con otros seres, otros pueblos, otras culturas, gracias al estudio minucioso de nuestros respectivos lenguajes. A medida que pasa el tiempo, la niebla se va disipando un poco más; van surgiendo referencias, se van construyendo modelos, con esa evidencia a posteriori que hacía exclamar al inspector Bourrel –ya desaparecido de la pequeña pantalla desde hace mucho tiempo– al final de cada investigación: «¡Vaya, si está clarísimo!».

Y una vez más, no hay en esto nada más que otra manera de describir el acto

pedagógico que se impone con fuerza en lo más hondo de nuestra profesión. Pero un acto pedagógico que aporta una increíble esperanza social y política: la esperanza de una sociedad en la cual las relaciones entre los seres no se basarían en la violencia del mercado y en la eliminación del «rival más débil», sino en la búsqueda colectiva, a partir del respeto mutuo, de la verdad. Un acto comparable a lo que describe Marcel Mauss al final del «Ensayo sobre los dones», cuando evoca a los caballeros de la Mesa Redonda:

*Para empezar, primero hubo que deponer las lanzas. Así es como el clan, la tribu, los pueblos supieron enfrentarse sin cometer matanzas, y entregarse sin sacrificarse unos a otros –y es así como, mañana, en nuestro mundo llamado civilizado, las clases, las naciones y también los individuos deberán hacerlo–. [...] Las aventuras de Arturo cuentan cómo el rey Arturo, con ayuda de un carpintero de Cornualles, inventó esa maravilla de su corte: la Mesa Redonda milagrosa alrededor de la cual los caballeros ya no volvieron a batirse. No hace falta ir a buscar muy lejos cuáles son el bien y la felicidad. Están ahí, en la paz impuesta, en el trabajo bien acompasado, en común y en solitario de manera alternativa, en la riqueza atesorada y luego repartida, en el respeto mutuo y en la generosidad recíproca que la educación enseña.*⁹

La escuela como institución de una sociedad democrática

Ya casi hemos llegado al final del camino, al punto en el cual termina nuestra profesión y empieza la de los políticos. Pero no quememos la última etapa, pues correríamos el riesgo de dejar a nuestros alumnos, a la salida del colegio, listos para incorporarse en la vida profesional, para participar en un debate científico, pero incapaces de implicarse con lealtad en la construcción de una sociedad democrática.

En la escuela se aprende a pasar, progresivamente, del punto de vista y los intereses propios a la búsqueda del bien común.

Y este desinterés de las democracias por su perennidad es una de las grandes paradojas de nuestra modernidad. Cuando todos los regímenes totalitarios, sea cual sea la ideología en la que se basan, dedican una considerable energía a inculcar a los niños el catecismo que garantice su futuro sometimiento, las democracias se conforman con inyectar una hora de educación cívica aquí y allá... con tan poca convicción que todos están de acuerdo en reconocer, en pequeño comité, que puede desaparecer a la primera ocasión que se presente. Parece pues que nos resignamos a la aceleración del individualismo, a la desaparición de las reglas de la vida en común y al dominio de los comunitarismos.

Por supuesto, no se trata aquí –bajo el riesgo de caer en una tremenda contradicción– de inculcar de manera autoritaria unos principios democráticos: es lo que hacen los Estados Unidos por todo el planeta, con los resultados que ya conocemos. Lejos de contribuir a la aparición de regímenes democráticos, refuerzan los fundamentalismos e impulsan los fanatismos de todo tipo... Seguro que hay otra salida. A lo mejor podemos concebir una verdadera educación para la democracia que permita, en el momento en que se llegue a la mayoría de edad, introducirse en la política con conocimiento de causa y con alguna posibilidad de aportar nuestro granito de arena en búsqueda del bien común.

La escuela podría tener entonces un lugar determinante, siempre y cuando se realizara un trabajo doble: por una parte, se ayudara a cada alumno *a escapar de todas las formas de tribalismo* que imponen la conformidad a la norma y prohíben cualquier libertad de pensamiento y, por otra parte, se enseñara constantemente a cada uno a *apartarse de sus preocupaciones inmediatas y de sus intereses personales para asociarse con otros y encaminarse hacia lo universal*. Doble trabajo. Doble exigencia. Y las dos caras de una misma pieza del rompecabezas, la pieza que falta o que apenas se empieza a vislumbrar, de nuestra modernidad: una institución democrática.

Primero «pensar por sí mismo»: vieja fórmula de la Ilustración que está, más que nunca, de actualidad¹⁰. A partir del momento en que un simple presentador de televisión o de radio se da más importancia que un legislador, y en que los jóvenes, fascinados por las estrellas, las convierten en su único modelo a imitar, trabajar para que surja un poco de libertad de pensamiento no es ningún lujo. No porque la cultura de masas sea intrínsecamente mala, sino porque toda forma de dominio sobre las mentes, cuando dicta tanto el modo de hablar como el modo de vestir, cuando penetra lentamente en las conciencias de las jerarquías de valores a las que hay que someterse para ser aceptado en un grupo, constituye una tremenda traba para que la verdadera esencia del sujeto vea la luz. Se alude con frecuencia al auge de las tribus, de los grupos de fusión, sometidos inevitablemente a un cabecilla o a un clan. Asimismo, se descubre la terrible presión que la sociedad mediática y mercantil ejerce sobre las mentes y, en particular, sobre las de los niños y los adolescentes. Y aunque éstos mantengan un alejamiento distendido de aquello que parece fascinarles tanto, esta ingestión continua, firmemente apuntalada por todas las herramientas de comunicación, y que acaba por imponerse como única cultura común, pone en tela de juicio nuestra laicidad. Jules Ferry quería, gracias a la escuela, librar a las mentes de la superstición y del oscurantismo... Pero ningún hijo de campesino bretón, en 1905, pasaba tanto tiempo en clase de catecismo como el que pasa, en el 2005, un hijo de un alto ejecutivo delante del televisor, la radio o Internet juntos.

La escuela debe garantizar a todos la posibilidad de escapar de cual quier forma de dominio para poder pensar por sí mismos.

Sé muy bien que los profesores no suelen confesar que miran la televisión... ¡y menos a sus alumnos! Pero ¿podemos por ello resignarnos a aceptar esa apisonadora de cretinismo que socava los fundamentos mismos de nuestro trabajo? Cuando unos

alumnos de cuarto o quinto de educación primaria –según llevo observando hace un tiempo– están realmente convencidos, como se ha «demostrado» en un programa de televisión, de que «los bomberos son más inteligentes que las rubias», ¿podemos quedarnos callados y seguir con nuestra clase de gramática sobre el participio, como si nada? Creo que demostramos ser algo pusilánimes. Y también –disculpad que utilice esta palabra que puede heriros– un poco cobardes: cobardes porque abandonamos en medio de la nada a aquellos que, justamente, querrían resistir y nos necesitan para hacerlo.

Esto también es responsabilidad nuestra: aliarnos con el alumno cada vez que quiere deshacerse de la escoria, salir del conformismo obligado, intentar una expresión personal, pensar por sí mismo... atrevernos a llevarle la contra al jefe, al locutor de radio o, incluso, al profesor. Ésta es, efectivamente, la condición del devenir ciudadano: dejar de inclinarse ante cualquier forma de clericalidad, examinar una palabra según su coherencia y no del prestigio de quien la dice, arrinconar lo absurdo, verificar sistemáticamente las fuentes. Por eso la cuestión del acto experimental y del acto documental son, en el seno de la escuela, una sola: la cuestión pedagógica esencial de quien no se resigna a la inculcación sino que busca la manera de *asociar, en el mismo acto de transmisión, instrucción rigurosa y aprendizaje de la libertad de pensamiento*. Mientras todos los profesores y los administradores no la tomen en serio, mientras no hagamos de ella la piedra angular de la escolaridad y no invirtamos enormemente en ella, corremos el riesgo de perder esta formación del ciudadano que, desde todas partes, se nos pide con urgencia que pongamos en marcha¹¹.

La escuela debe permitir que los alumnos se asocien para trabajar en proyectos conjuntos y aprendan a «hacer sociedad».

Dicho esto, la ciudadanía no exige solamente la capacidad para escapar al dominio de los demás, sino también la de asociarse libremente con ellos... Resulta, precisamente, que enseñar a asociarse con los demás no está, de ningún modo, reñido con el proceso educativo y escolar tal como se desarrolla desde la escuela infantil, sino que puede significar su prolongación lógica. Ir a la escuela es, ya lo hemos visto, salir de la esfera privada y del tratamiento puramente familiar y afectivo de los problemas; es verse obligado a tener en cuenta el punto de vista de los demás para, progresivamente, construir saberes objetivos. Y es que esta etapa del desarrollo del niño es, al mismo tiempo y consustancialmente, intelectual, social y política. Es, en todos los ámbitos, una manera de subir sistemáticamente de nivel en el tratamiento de las cuestiones, con objeto de considerarlas desde un punto de vista que integra otras perspectivas distintas de las propias y de su grupo de pertenencia. Es, justamente, el comienzo del proceso de fabricación del bien común que constituye el principio de la deliberación democrática.

Así es como la escuela puede y debe llevar al alumno a efectuar sucesivos alejamientos del yo para que se perciba a sí mismo y se comprenda progresivamente como miembro de colectivos cada vez más amplios. Ir a la escuela es librarse de aquel atavismo egocéntrico tan persistente, es pasar del capricho o del interés propio a una

decisión elaborada en un grupo pequeño; de la consideración de la voluntad de un grupo a la de una clase, de la clase a la escuela, de la escuela al barrio, del barrio al municipio, del municipio al país, del país a la humanidad...

Y esto es efectivamente posible en lo cotidiano: entender, en un trabajo en grupo que otro alumno comprende las directrices, ya es un primer paso. Tener en cuenta sus objeciones y modificar la propia propuesta en la corrección mutua de un trabajo, es una manera de renunciar al poder absoluto y de hacer retroceder las veleidades narcisistas. Enfrentarse a la solución común de un problema, recogiendo opiniones contradictorias y esforzándose por no rechazar ninguna es también, más allá, una manera de avanzar un paso en el camino que nos lleva a tener en cuenta al colectivo. Participar en un proyecto en el que podremos encontrar el punto de vista de personas hasta entonces desconocidas, descubrir que el hecho de tener en cuenta las diferencias puede generar progreso para cada uno y para todos, es tener acceso al sentido mismo de la aspiración democrática...¹².

Y tenemos la posibilidad de hacer que este procedimiento sea aún más visible y eficaz si organizamos, desde la escuela infantil hasta el bachillerato, períodos de tiempo estructurados según rituales estabilizados, en los cuales cada uno pueda expresar su punto de vista sobre una cuestión que tenga que ver con la organización del trabajo común –desde la manera de guardar los pinceles después del taller de pintura, hasta la manera de repasar un examen de filosofía. Así es como un alumno aprende a ser ciudadano y, a partir del momento en que el Estado lo reconozca como tal, aprende a ocupar su lugar en las diferentes instancias en las cuales se requerirá su participación. El filósofo Hans-Georg Gadamer dice:

*Que podamos dar la razón al otro, que tengamos que aceptar nuestro error, en contra de nosotros mismos y en contra de nuestros intereses, no es cosa fácil de entender.*¹³

Justamente, la educación hace posible nuestro lento y difícil distanciamiento de las tentaciones egocéntricas. Hace pues una obra política. Del mismo modo que la política hace una obra educativa al construir instituciones que permiten a todos los ciudadanos alzarse por encima de sus conflictos de intereses... Efectivamente, la tarea sería imposible sin el esfuerzo conjunto de la organización escolar que acompaña a cada niño en período de formación en su esfuerzo de alejamiento de sí mismo, y sin las organizaciones políticas que ofrecen al ciudadano, en el seno de cada institución, las oportunidades y la aspiración necesarias para desprenderse de la única consideración de sus propios intereses, con el fin de poder así llegar a mirar el mundo con los ojos de los demás.

Profesores, directores, responsables de centros de enseñanza, personal de administración y de servicios, todos son «profesores de escuela».

No vayáis a creer que «la educación para la ciudadanía»¹⁴ de la que se os habla hasta la saciedad y con tan poco acierto, no forma parte de vuestra misión y de vuestras aspiraciones. Tenéis vuestro lugar en este proceso, sin renegar de vuestro proyecto de enseñar. Evidentemente, los profesores no son los únicos que tienen que comprometerse con eso: los directores de escuelas y los responsables de centros de enseñanza también son «profesores de escuela». Garantizan la coherencia educativa de todas las actividades que tienen lugar en el espacio escolar: de la acogida a la enseñanza, de las relaciones con las familias a la gestión administrativa y financiera, del mantenimiento de las instalaciones a la vinculación con el medio ambiente... Hay muchos más «profesores de escuela» con los que os cruzáis todos los días y con los que podéis trabajar: los ayudantes de educación infantil y los principales asesores educativos, así como el personal de administración y de servicios.

En efecto, estoy convencido de que el ambiente en el comedor escolar es absolutamente determinante para el éxito del proyecto de la escuela, al igual que lo que ocurre en el patio o en los pasillos cada vez que un alumno se cruza con una señora de la limpieza. En ningún caso dejéis de lado y, sobre todo, no despreciéis este tipo de realidades en nombre de vuestro estatus intelectual: nuestros alumnos no son mentes puras y necesitan, para alcanzar la ciudadanía, que les mostremos la coherencia de todo lo que sucede en la escuela y que tiene que ver con sus principios. ¿Qué hubiera sido de la religión cristiana sin las iglesias y sus rituales, sin su capacidad de despertar el sentimiento de que cualquier tarea cumplida, por muy insignificante que fuera era una forma de elevación?, ¿qué sería la justicia sin el ceremonial que la rodea, y que nos predispone, cuando entramos en un tribunal, a escuchar y respetar?, ¿qué esperamos de un verdadero servicio público si no es que se manifieste como tal desde el primer contacto y en el menor gesto, por el respeto hacia las personas? No existe una verdadera institución sin una administración a la altura de las circunstancias. Es imposible tener éxito en la dimensión propiamente política de nuestro proyecto sin reconocer la importancia de todos aquellos que contribuyen a la tarea común; sin el saludo que intercambiamos todas las mañanas con la conserje o con el encargado del mantenimiento, sin la solidaridad activa con los guardias de seguridad y el personal de administración.

La escuela debe enseñar Derecho como disciplina de pleno derecho y poner en marcha, durante el período de escolaridad, una verdadera formación para la democracia.

Pero para poder asumir plenamente su función de formación democrática, la escuela tendría que dar un lugar esencial, en el seno de los aprendizajes fundamentales de la escolaridad obligatoria, al Derecho. La ausencia de esta disciplina de enseñanza en la enseñanza primaria y secundaria es verdaderamente insólita: el Derecho es, en efecto, en una democracia, lo que «mantiene a los hombres juntos» y rige sus relaciones. Es una construcción de los hombres que sustituye el dogma intemporal que, en otro ámbito, cae del cielo. El hecho de que una democracia no dedique al Derecho, a su historia y a sus aplicaciones, al menos tantas horas semanales como las que la sociedad religiosa del siglo

XIX dedicaba al catecismo, es aberrante. Es fácil luego quejarse de nuestra debilidad y echar de menos la solidez de las sociedades teocráticas que nos amenazan.

Pero por muy indispensable que sea, la enseñanza del Derecho no puede, por sí sola, resolver los problemas de formación para la democracia. La institución escolar en su totalidad debe hacerse cargo de este problema... en cada curso, en cada clase y en cada centro de primaria o de secundaria. *Primero en cada curso*: ofreciendo sistemáticamente a los alumnos los medios de recurrir a experiencias o a documentos para que se acostumbren a no creer a cualquiera de buenas a primeras. *Luego en cada clase*: brindando, sistemáticamente, temas de observación, de estudio y de debate, abriendo regular y tranquilamente un debate con los alumnos sobre los métodos de trabajo y su eficacia¹⁵. *Y, finalmente, en las escuelas y en los institutos*: promoviendo instancias de representación de los alumnos sobre mandato y acompañándolas con una formación para la toma de palabra, el debate argumentado, la dirección de una reunión... con objeto de experimentar de este modo, en la vida diaria, el precepto de Rousseau: «La obediencia a la regla que uno mismo se ha impuesto, es libertad»¹⁶.

Me gustaría convencerlos de que la democracia no es una ilusión del siglo pasado, un arcaísmo obsoleto en un mundo en el cual las comunidades humanas se irían aglutinando, cada vez más, alrededor de unas creencias regresivas. Quisiera convencerlos de que la libertad de pensamiento, el acto de deliberar y de participar en la decisión colectiva, en un espacio político definido, no están condenados por la llegada en masa, a través de los medios, de gurús de toda índole...

La democracia sigue siendo, para el profesor, la única utopía de referencia posible

Sé, sin embargo, que muchos de vosotros, hoy en día, veis el ideal democrático como una quimera: anteponéis como necesidad de toda democracia, una adhesión de los individuos a un credo común. Ésta es la tesis que defiende de manera brillante Régis Debray en sus últimas obras¹⁷: toda horizontalidad se sostiene únicamente por una verticalidad que la trasciende; toda sociedad requiere, para existir, una fuerza centrípeta que no puede hallar en la simple asociación voluntaria de sus miembros: incluso cuando ya no tienen iglesias, los hombres siguen juntos solamente porque creen en un «elemento trascendente»:

*La vertical escapa al control de la inteligencia y, sin embargo, ella es la que aglutina los diferentes elementos humanos. [...] Lo unidimensional está fuera del alcance. Siempre dos dimensiones. Cuando encontréis una muralla, deducid sin temor que detrás hay una torre –un alminar, un campanario o una cúpula–. Ante un relativo, buscad un absoluto. Ante un recinto, buscad un altar. Ante un altar, buscad un recinto.*¹⁸

El antropólogo –observador experto de todas las formas humanas de reagrupamiento– sin duda, está en lo cierto. Pero el educador desconfía de ello: no hay mucha distancia entre

la verticalidad y el dominio, entre la adhesión requerida y la adhesión obligada, entre la cohesión que brinda la trascendencia y el sometimiento a todas las formas de clericalidad. De detrás del altar, temed siempre ver salir al inquisidor. En el interior del recinto, encontraréis el icono. Y, alrededor del icono, a los guardianes que persiguen a los infieles, a los que no hablan «como es debido», a los que no piensan «como es debido», a los que no visten «como es debido». Malditos sean los que ya no asisten a misa o apagan con demasiada frecuencia sus teléfonos móviles. Los gurús de la conformidad hacen guardia y, con la autoridad que les confiere la verticalidad que reclaman para sí, no dejan de acosarnos: «¿dónde estabas?, ¿qué hacías?, ¿por qué no eres igual que los demás?»... Dejemos que se formen «congregaciones humanas» alrededor del altar. Pero la escuela para la que trabajamos no tiene por qué echar más leña al fuego, al contrario. Debe ayudar a cada niño a resistir a la presión de la norma que la congregación impone a los que forman parte de ella. Está, por naturaleza, de parte del *cogito* antes que del *credo*. Es principal y metodológicamente democrática.

Para ser sincero, tengo que confesar que no sé si es posible que exista una auténtica democracia... Llevo mucho tiempo desencantado respecto a este tema y observo, como vosotros, que los regímenes democráticos que conocemos actualmente vacilan entre la tiranía de las élites y el populismo demagógico. Y, con frecuencia, asocian a ambos... Sé que la violencia de Estado no siempre es legítima y que los gobernantes piden que la escuela respete y enseñe las virtudes que ellos mismos están muy lejos de practicar... Pero no veo otro horizonte capaz de llevar adelante, conjuntamente, mi proyecto educativo y político. No estoy seguro de que la democracia, algún día, pueda materializarse plenamente, pero necesito creer que sí. De no ser así, no hubiera elegido enseñar... Hubiera elegido ser clérigo en cualquier iglesia, gurú de una secta, presentador de televisión... en fin, me hubiera hecho «profesional del dominio» y no «acompañante de libertades». Entonces me pregunto si es porque eso justifica todos mis compromisos pasados y presentes, que la democracia sigue siendo para mí una utopía de referencia. Puede ser... Pero también es porque la dictadura, ¡ya la hemos probado!

Resistir al placer narcisista del pesimismo y seguir trabajando para que se contagie del «acto pedagógico».

Por eso os pido que no os fiéis de esa estética de la desesperanza, tan generalizada en la actualidad. So pretexto de que el mundo ofrece, todos los días, un espectáculo lamentable de multitudes que se postran a los pies de los tiranos o que ceden ante el cretinismo de los medios de comunicación, demasiados intelectuales abdican: no paran de excomulgar al mundo... pero sin proponer nunca nada que permita transformarlo. Así, podemos ser a la vez rebeldes y resignados, y beneficiarnos del prestigio de la disidencia y de la tranquilidad que confiere la renuncia; y ganar en todos los terrenos. Rechazamos entonces, con desprecio, «las ilusiones pedagogistas» de los que cargan como pueden con la educación de los bárbaros. Nos conformamos de buen grado –aunque no lo reconozcamos– con un mundo donde conviven la demagogia y el elitismo, el desprecio por unos y la suficiencia de otros, la segregación entre los excluidos y los elegidos...

Y, en materia escolar, este comportamiento tiene fácil aplicación: nos conformamos con enseñar a la minoría de alumnos que ya ha experimentado el gusto por el saber, y recluimos a los demás en centros de actividades extraescolares más o menos camuflados. Sin pensar ni por un momento que disponemos de una arma formidable contra todas las formas de fatalidad, de un medio para sacar a unos y otros de sus guetos: *la educación democrática para la democracia*.

Una vez más, no os pido que abandonéis vuestro proyecto inicial; ni que renunciéis a enseñar las disciplinas para las cuales habéis elegido esta profesión. Muy al contrario. «Enseñaréis escuela» en el propio núcleo de esta enseñanza y asumiendo plenamente vuestra misión de transmitir los conocimientos.

Así es como os convertiréis al mismo tiempo en profesionales del aprendizaje y en militantes políticos –en el sentido más noble de la palabra– comprometidos, en el día a día, con la creación de un mundo a la altura del hombre. Profesores de escuela, seréis creadores de humanidad.

1. N. de la T.: École Normale d'Instituteurs (ENI), Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

2. François Mauriac: *Le Sagouin*. Paris. Presses - Pocket, 1977, p. 139. Hay que leer este pequeño texto, sin duda un poco obsoleto, pero que resalta las tensiones de nuestro oficio de manera ejemplar.

N. de la T.: El autor hace un juego de palabras entre «instituteur» e «institutuer» ('institute'), que nos remite a la etimología del término. Para respetar el sentido, se ha conservado el término en francés.

3. Jérôme Bruner: *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris. Retz, 1996, p. 84. (Trad. cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor, 2000 [3.ª ed.].) Un libro, a mi entender, esencial, con buenos estudios sobre el acceso al saber –incluido el científico– mediante el relato: una pista demasiado olvidada actualmente.

4. Alain: *Propos sur l'éducation*. Paris. Quadrige/Presses Universitaires de France, 1986, pp. 21-30. Actualmente es uno de los filósofos que se encuentran en el «purgatorio». Está bien visto reírse de ello. Por mi parte, más allá de todo lo que me separa del «gran profesor de clase preparatoria para el ingreso a la universidad», sus palabras me parecen particularmente estimulantes. Se puede no estar de acuerdo, pero, al menos, son lo bastante claras y brillantes como para no dejarnos indiferentes.

5. Me refiero a una verdadera «clase»; no a una clase para satisfacer a las familias que quieren evitar las malas compañías para sus hijos o a una clase constituida, a petición de los profesores, por alumnos que tienen los mismos comportamientos y códigos culturales idénticos. La República no es compatible con clases organizadas según el principio de «cada oveja con su pareja»... Principio que, sin embargo, no está tan alejado de la célebre fórmula de un triste político de extrema derecha: «Mejor mi mujer que mi prima, mejor mi prima que mi vecina, etcétera.»

6. Kressmann Taylor: *Ainsi mentent les hommes*. Paris. Autrement – Littératures, 2004, p. 25.

7. Édouard Claparède, a quien ya hemos citado, fue, además de psicólogo y pedagogo, un gran intelectual, comprometido con la política. Cuando Suiza, su patria, adoptó, durante la segunda guerra mundial, una actitud «neutral», él denunció su hipocresía y condenó con firmeza, en un texto que no se publicó hasta 1947, después de su muerte, «las vacaciones de la probidad»: «Mientras la doctrina de la Fuerza se basa en la afirmación incondicional del Yo, y lleva a la expansión de su potencia, la doctrina del Espíritu, por el contrario, expone constantemente el Yo a una limitación de su potencia: la limitación desde el punto de vista intelectual es la Verdad – la limitación a favor de la potencia de los demás es el Derecho. [...] Podemos elegir la Fuerza. Pero es inadmisibles que, si elegimos el Espíritu, practiquemos una política que reniega de él. Esta traición se llama fallo de la probidad. La probidad es, en efecto, la fidelidad a los principios que hemos elegido deliberadamente.» Édouard Claparède: *Morale et politique, ou les vacances de la probité*. Neuchâtel. La Baconnière, 1947, pp. 24, 25 y 32.

8. Olivier Reboul, uno de los filósofos que más me han ayudado a comprender los envites de la educación, responde a la pregunta: «¿Qué vale la pena enseñar?» con la bella fórmula: «Lo que une y lo que libera». Olivier

Reboul: *La philosophie de l'éducation*. Paris. PUF, 1989, p. 109.

9. Marcel Mauss: «Essai sur le don». *Sociologie et anthropologie*. Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1993, p. 278. (Trad. cast.: *Sociología y antropología*. Madrid. Tecnos, 1991.)

10. A la pregunta «¿Qué es La Ilustración?», Kant respondía con la fórmula «*Sapere aude*»: «Atrévete a pensar por ti mismo». Immanuelle Kant: *Qu'est-ce que les Lumières?*. Paris. Hatier, 1999. (Trad. cast.: *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética y filosofía de la historia*. Madrid. Alianza Editorial, 2004.)

11. Sin duda entenderéis por qué luché por la puesta en marcha de los *Travaux personnels encadrés* (TPE) (trabajos personales tutelados) y por qué lamento tanto que se abandonen en segundo de bachillerato. No es tan sólo una cuestión de método, es una cuestión de principios: se mide la importancia atribuida a la formación del pensamiento crítico en función de la importancia que se da a la investigación documental. Los alumnos de instituto nos lo dijeron, cuando fueron consultados en 1998, nos lo recordaron de nuevo en la primavera del 2005. Es una verdadera lástima que se les desoyera. Si deseáis alguna aclaración sobre la consulta de 1998, sus consecuencias y sus envites –quizás por aquel entonces erais estudiantes de instituto–, os aconsejo encarecidamente que leáis la obra coordinada por Roger Establet: *Radiographie du peuple lycéen*. Paris. ESF, 2005.

12. Y lógicamente es un trabajo que perdura a lo largo de toda nuestra vida.

13. Hans-Georg Gadamer: *L'Héritage de l'Europe*. Paris. Payot et Rivages, 1996, p. 23. (Trad. cast.: *La herencia de Europa: ensayos*. Barcelona. Península, 2000.)

14. Que se presentó oficialmente como «disciplina transversal» en los programas de la escuela primaria del 2002, del mismo modo que el dominio de la lengua.

15. En las clases de primaria, os recomiendo encarecidamente la práctica del «consejo» tal como la formulaba Célestin Freinet: un momento preciso, trivializado durante la semana («Ahora trabajas... y si tienes una crítica o una sugerencia que hacer, la harás el martes en el consejo.»); una preparación minuciosa (un orden del día elaborado por turnos de alumnos a partir de un cuaderno en el que cada uno puede apuntar sus sugerencias); un ritual exigente (un presidente y un secretario de sesión, la revisión, en cada sesión, de la aplicación de las decisiones tomadas, etcétera.). En la enseñanza secundaria, las clases, sin duda, son más difíciles. Pero, por una parte, nada impide a un profesor dedicar, regularmente, un tiempo a la organización de un debate sobre los deberes en casa, a la preparación

de un examen de control o a la parte respectiva, durante el curso, del trabajo individual, del trabajo en pequeños grupos y de las presentaciones magistrales. Y, por otra parte, existe un tiempo, por desgracia a menudo mal empleado o destinado exclusivamente a proporcionar informaciones administrativas, que es un espacio de una hora dedicado al diálogo sobre la vida escolar (*heure de vie de classe*). Asimismo, os recomiendo encarecidamente invertir este tiempo como un auténtico momento de trabajo, con auténticos contenidos (el debate es siempre más interesante si se hace a partir del estudio de documentos), con auténticos proyectos (se puede organizar algo diferente a una salida de fin de curso, y no porque la idea venga del profesor los alumnos dejen de llevarla a cabo), con auténticos envites (a partir del momento en que se distingue claramente lo que es negociable de lo que no lo es, se pueden tomar decisiones y garantizar su aplicación).

16. A menudo olvidamos que Rousseau, antes de escribir *Le contrat social*, su principal obra política, elaboró sus tesis sobre «el pacto social» en el libro V de *Émile* y de este modo articuló con firmeza su proyecto educativo y su proyecto político. Claro que *Émile* es una ficción –la educación solitaria de un niño huérfano y rico por parte de un preceptor particularmente culto–; sin embargo, en lo que a mí respecta, encuentro en la obra unos principios capaces de dar, hoy, un horizonte político a nuestra profesión: si enseñamos a los niños a liberarse progresivamente de nuestra tutela, pueden luego elegir libremente con quién se asocian.

17. En particular *Dieu, un itinéraire*. Paris. Odile Jacob - Poches, 2003, y *Les communions humaines*. Paris. Fayard, 2005.

18. Régis Debray: *Dieu, un itinéraire*. Paris. Odile Jacob - Poches, 2003, p. 385.

Conclusión

Utópicos por vocación...

Mucho me temo que, al llegar al final del camino, me tomaréis por un viejo imbécil. Y es que soy consciente de todo lo que nos separa. Pronto estaré fuera de la venerable casa en la que vosotros acabáis de entrar. Más de treinta y cinco años de diferencia. Un abismo.

Los grandes relatos ya no funcionan y nadie, actualmente, cree en la gran noche¹.

Comencé mi carrera en una época en la cual los grandes relatos aún estaban de moda.

Los marxistas, los maoístas y los trotskistas eran los amos de la *intelligentsia*, y cualquier miembro del gremio de la enseñanza que no se sometiera a unos o a otros, pasaba por ser un reaccionario sin remedio. Sin embargo, sólo fui un desconfiado compañero de viaje de mis camaradas revolucionarios: admiraba su incansable activismo y su retórica a toda prueba. Pero me daban miedo: eran auténticas máquinas ideológicas que te dejaban fuera de combate en unos minutos de discusión sin que pudieras nunca comprender por qué habías perdido la partida. Como casi todo el mundo, ignoraba la realidad del gulag, los entresijos de la «gran revolución cultural proletaria» china y quiénes eran los jemes rojos. Todo esto, sin embargo, me preocupaba y, si bien me manifestaba sin problemas contra el imperialismo americano y a favor de la paz en Vietnam, seguía aferrado a ese viejo humanismo de la tradición francesa que muchos de mis compañeros consideraban «un aliado objetivo del capital».

En realidad, alimentado por la lectura de Rousseau, pero también por la de Fourier² y de Mounier³, creía que la salvación vendría más bien de «la autogestión» que de «la dictadura del proletariado». Empapado, desde la infancia, de los ideales de la educación popular, imaginaba que íbamos a transformar el mundo en un inmenso campamento *scout* con un reparto igualitario de las tareas y de las veladas, cada noche alrededor de las grandes obras de nuestra cultura... Veía de este modo, en lo que se llegó a llamar «la segunda izquierda», un posible horizonte: una manera de reconciliar la emancipación de la persona con la justicia social –la libertad y la igualdad– gracias a la educación. Como muchos, aún creía en el advenimiento posible de «la idea» en la historia.

Luego llegó la victoria de la izquierda y, después de los primeros gestos simbólicos, recibidos en medio del entusiasmo⁴, el descubrimiento de que la historia, lejos de arrastrarnos hacia los mundos perfectos que imaginábamos, vacilaba lamentablemente.

Esperábamos el reparto del trabajo y de la riqueza: vimos que el mundo entero se convertía al mercado, Bernard Tapie llegaba a ministro y las desigualdades crecían. Creíamos que la libertad de expresión permitiría el fomento de proyectos culturales ambiciosos en todo el país: vimos que las «radios libres» y las cadenas de televisión

privadas petrificaban ante sus televisores a nuestros conciudadanos, atónitos ante la vulgaridad galopante que imperaba. Pedíamos que no se conformaran con «dar más a los que tenían menos», sino que se les propusiera, sistemáticamente, «lo mejor», lo más exigente, lo más ambicioso: vimos que se desarrollaba una cultura de masas con objetivos puramente comerciales, mientras que las camarillas parisinas se escudaban en el desprecio del populacho. Queríamos centros sociales, teatros, bibliotecas, espacios de encuentro entre generaciones y culturas: vimos que llegaban supermercados, cajeros automáticos, mundos compartimentados en los cuales la gente se encuentra «como en familia» bajo la mirada de las cámaras de vigilancia. Soñábamos con una escuela abierta a todos, verdadero crisol republicano que hiciera de la diversidad social un valor, y de la heterogeneidad un método pedagógico: vimos que crecía el confinamiento social de los niños, la segregación sistemática entre los centros de enseñanza, la organización de escalafones estancos y estrictamente jerarquizados, la viva imagen de:

*Una sociedad extraordinariamente compartimentada, donde las fronteras vecinales se endurecieron y donde la desconfianza y la tentación separatista se impusieron como los principios estructuradores de la coexistencia social.*⁵

Sin duda habría que matizar un poco esta imagen que, acaso, oscurecemos con exageración y por coquetería. Hay que decir que aprendimos, según las alternancias políticas, que no todo valía y que un gobierno podía, a veces, resistir mejor que otro la avalancha del mercado y del individualismo. No es poco. Al contrario. Y al menos hemos ganado alguna cosa aquí y allá: cada vez que algunos han conseguido, aunque sea con modestia, poner en marcha un proyecto para escapar juntos de la fascinación consumista y hacer una obra de creación colectiva. De vez en cuando hemos visto surgir iniciativas originales, con verdadera ambición cultural y un esfuerzo de diversidad social y generacional que dejan entrever que «algo», a pesar de todo, sigue siendo posible... Pero globalmente –para qué ocultarlo– hemos perdido. La sociedad que os dejamos no es ni más justa ni más culta, ni más capaz de tomar las riendas de su porvenir que aquella en la que entramos antaño.

Podríais sacar de todo esto una conclusión radical: «Las ilusiones de nuestros mayores no han hecho progresar el mundo: es mejor que nos conformemos con salir cada uno adelante, sin cargarnos de veleidades reformadoras y, menos aún, de quimeras ideológicas inútiles». Creo que os equivocaríais. En primer lugar, desde la perspectiva lógica, pues el fin de los grandes relatos también supone la apertura de nuevos espacios de inventiva y esperanza. El hecho de que no exista un único «sentido de la historia», en el cual sólo tendríamos que desempeñar el papel de instrumentos más o menos consentidores, es una buena noticia. Por supuesto, es un poco inquietante, pero también es un bonito desafío para nuestra libertad y nuestra imaginación. En segundo lugar, desde la perspectiva psicológica, pues apenas se vive sin una utopía de referencia. A duras penas se sobrevive, embrollándose en un día a día que, muy pronto, no se logra descifrar porque ya nada en él nos permite diferenciar entre lo posible y lo deseable, la satisfacción

inmediata se convierte en el único horizonte posible, el cinismo o la desesperación son las únicas salidas. Y, en último lugar, desde la perspectiva profesional, pues al elegir la profesión de maestro, habéis hecho del futuro vuestra profesión.

No podéis abandonar el combate, pues habéis hecho del futuro profesión.

Efectivamente, hacerse profesor es invertir en el futuro, ya que significa trabajar todos los días en los aprendizajes. Habría que tener muy mala predisposición para no esperar nada del futuro cuando, precisamente, nuestro trabajo consiste en convencer a nuestros alumnos, contra toda fatalidad, de que un futuro diferente es posible. Un futuro en el cual, gracias a que habrá conseguido aprender, podrá comprenderse mejor y comprender el mundo, y así asumir, prolongar y subvertir su propia historia.

No tenemos por qué buscar en otro lugar razones para tener esperanza y para luchar. Ahí están, a nuestro alcance, en la lección más trivial, en el ejercicio más fácil, en la clase que tenemos que dar hoy, ahora mismo. Son a la vez evidentes e invisibles, están presentes en el acto mismo a través del cual transmitimos a nuestros alumnos los conocimientos heredados que ellos van a interiorizar. En este extraño metabolismo mediante el cual ellos toman lo que les proponemos, lo transforman y se transforman. En este insólito descubrimiento de que pueden leer, escribir, comunicarse en una lengua extranjera, utilizar modelos científicos, realizar hazañas deportivas o vivir en sus propias carnes la emoción artística. En esta súbita exaltación, cuando por fin comprenden que pueden comprender. En ese extraño sentimiento de que la comprensión es, a la vez, la cosa más solitaria del mundo y la que nos une de manera más profunda a los demás. En este crecimiento imprevisible de los pequeños que acompañamos sin llegar a dominarlo nunca.

Aquí está, en cierto modo resumida, toda la esperanza del mundo: todo aquello por lo que los pedagogos luchan desde hace lustros. Todo aquello por lo que os pido que no os rindáis: un horizonte en el que estarían en acuerdo la inteligencia y la libertad, la cultura asimilada y la invención de lo posible, la realización de sí mismo y la solidaridad del colectivo. Un horizonte que desconozco si algún día podremos materializar en la esfera de lo político, pero del que estoy convencido que la política no puede desentenderse sin perder, ante los hombres, toda su credibilidad.

«Adéntrese en sí mismo», como decía Rilke al joven poeta. Encon traréis en el corazón de vuestro proyecto de enseñar las razones para no perder la esperanza ni en vuestro oficio ni en el mundo.

Así es como, en la dinámica misma del acto de enseñar, en el propio acto de aprender, podremos encontrar con qué instituir la escuela y construir un futuro posible para los hombres. Gaston Bachelard anhelaba un mundo en el cual «la sociedad estuviera hecha para la escuela y no la escuela para la sociedad»⁶. Tenía razón.

Los profesores no tienen porvenir, son el porvenir. Bueno, sobre todo vosotros...

Capaces de todo.

*Ahora te toca a ti hacerlo todo*⁷. (Fernand Deligny)

1. N. de la T.: Se refiere a la película suiza *Le grand soir* (*La gran noche*).

2. Charles Fourier (1772-1837) es autor de una obra extraña e imposible de catalogar, delirante en muchos aspectos, que sugiere organizar a la sociedad en falansterios: comunidades armoniosas basadas en la complementariedad de las pasiones, la mezcla social y el reparto equitativo de los trabajos y los bienes. Utópico por excelencia, Fourier expresa una «alternativa poética» –como dirá André Breton– al racionalismo marxista. Visionario, sienta las bases del movimiento cooperativo del cual es posible que todavía no hayan acabado de explorarse todas las riquezas y las perspectivas.

3. Emmanuel Mounier (1905-1950) fundó el movimiento de pensamiento que llamó «el personalismo comunitario». Cristiano y revolucionario, laico convencido y militante contra todas las formas de dictadura, considera que los aparatos políticos de la izquierda son incapaces, por sí solos, de devolver al hombre la esperanza de un mundo mejor; cree, sin embargo, que el movimiento de «personalización» (contra todas las formas de lo «impersonal») reforzado luego por la educación, la cultura y una nueva organización social, puede subvertir el «desorden establecido».

4. Uno no imagina hoy, por ejemplo, la extraordinaria importancia que tuvo entonces la abolición de la pena de muerte...

5. Éste es, en efecto, el terrible diagnóstico de Éric Mourin en su obra *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris. Le Seuil, 2005, p. 6.

6. Gaston Bachelard: *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. Vrin, 1972, p. 252.

7. Fernand Deligny: *Graine de crapule*. Paris. Éditions du Scarabée, 1960.

N. de la T.: Deligny juega con la expresión «À toi "le tout"», que significa 'te toca a ti hacerlo todo', pero al mismo tiempo pone entre comillas «le tout» para remitirnos a la expresión «À toi le tour», en la que sólo cambia una letra (*touttour*), que significa 'te toca a ti' o 'es tu turno'.

Conversaciones con jóvenes profesores

Marie-Christine Le Dû*

Dentro de siete años, el Ministerio de Educación tendrá que seleccionar y formar a trescientos mil docentes para sustituir a los que se van a jubilar. Si bien el número de candidatos para trabajar en educación primaria sigue siendo considerable, en cambio, los estudiantes tienen cada vez menos ganas de enseñar en los institutos.

En efecto, se sienten preocupados, ante todo, por su futuro ingreso en la profesión: recién formados, el 70% de los que salen de los IUFM –Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Institutos de Formación de los Maestros)– son enviados a una zona que no han pedido, lejos de casa y casi siempre en un centro del extrarradio de París, conocido por ser conflictivo. Así, en Lion, seiscientos veinte de los ochocientos profesores en prácticas –los que van a enseñar en secundaria– son destinados a centros de Créteil y de Versailles.

Aquí es donde coincidí con siete de estos nuevos docentes, entusiastas y apasionados, para que me hablaran de esta profesión que han elegido ejercer.

Julien tiene 27 años, es profesor de ciencias económicas y sociales después de haber estudiado Sociología.

«Durante el año de prácticas, explica Julien, hice descubrimientos fantásticos: tuve magníficos encuentros con colegas que trabajan muchísimo, que se implican, que creen en lo que hacen, y que me aportaron mucho durante este único año de aprendizaje.

Cosas buenas pero también pequeñas decepciones: cuando tienes treinta y cinco alumnos en un aula, sabes que no todos saldrán adelante, pues la institución no nos proporciona los medios para acompañarlos, para ayudarlos de verdad.

Porque nos falta tiempo para sentarnos a su lado, para volver a explicar las consignas que no entendieron, y eso es bastante doloroso.

Reconozco que uno vive auténticos momentos de tristeza porque piensas que estás tomando parte en una selección social y que hay un gran vacío en torno a la naturaleza y los objetivos que se nos asignan, y esto provoca cierto malestar...

Si de verdad quieres que todos aprueben, quizás haya que aceptar pagar más impuestos para invertir más dinero en la educación nacional, pues creo que se puede educar a todos los jóvenes.

Si no paras de decirle a un alumno que es malo y que no vale para nada, no saldrá adelante. Lo mismo le sucede a un profesor: si, constantemente, se le dice que es un vago, que no hace nada, que le pagan por no hacer nada, que tiene demasiadas

vacaciones y que no le gusta su profesión, en algún momento, todo esto se percibe...

Y, a pesar de todo, me gusta esta profesión y tengo muchas ganas de seguir.»

Maud tiene 23 años y no da clases en un aula sino en un campo de deportes o en un gimnasio.

Al elegir este oficio de profesora de educación física y deportes, la joven, de alguna manera, hace realidad el sueño de sus padres y no ha olvidado a ese *profe* de gimnasia «fantástico, que conoció cuando estaba en sexto de educación primaria. Un profesor entusiasta al que los alumnos adoraban».

Maud hizo las prácticas en lo que se suele llamar «un buen centro», y se sintió un poco decepcionada por la actitud de los alumnos, poco motivados para el deporte. «Para esos jóvenes, explica la profesora, valores tales como el esfuerzo, intentar buscar los propios límites físicos, superarse... no es algo natural».

Lo que también le gusta de esta disciplina es que se llega a conocer a los alumnos bastante rápido y desde otro prisma; los compañeros no se engañan y, a menudo, piden al profesor de deportes una opinión sobre tal alumno o tal otro... mientras que en los consejos de evaluación o para decidir si un alumno pasa a la clase superior, se los tiene muy poco en cuenta.

En septiembre Maud será enviada a su primer destino en un centro docente de Créteil. Dice que cuando se enteró, se sintió desanimada, luego se conformó, pues sabe que no será la única que se encontrará en esta situación y que esto redundará en el trabajo en equipo...

Hacerse profesor con cuarenta años o más... ¿por qué no? En el año 2005, más de tres mil candidatos a las oposiciones eran mayores de cincuenta años. Ésta es la elección de François y de Marc.

*Fue al trabajar con alumnos y con sus maestros, en su etapa de educador y luego de decorador de teatro, cuando **François** descubrió que le gustaba enseñar, aunque esto no basta para decidir cambiar de vida.*

Padre de familia, que se ocupa de sus tres hijos pequeños, François decide retomar los estudios y, de manera casi natural, presentarse a las oposiciones de profesor de escuela. Un auténtico descubrimiento...

«Esta profesión me aporta momentos mágicos con alumnos que demuestran su felicidad por el descubrimiento de algo nuevo. Creo que nosotros, los docentes, no estamos aquí exclusivamente para transmitir unos conocimientos sino, más bien, para enseñar a los niños un modo de razonar, de hacerse preguntas ya desde la educación infantil. Eso es fantástico, a pesar de los colegas que se sienten desengañados.

Me he cruzado con algunos, muy jóvenes en el oficio y muy derrotistas, que se habían dado por vencidos y que culpaban al sistema de todo porque ya habían perdido la

perspectiva, y no eran capaces de analizar sus actuaciones.

Creo que el profesor debe abrir su clase, dejarse ver, cosa que no siempre es fácil. Hay que aceptar las opiniones de los demás.»

Marc ha elegido enseñar a los mayores de los institutos. Él también descubrió su pasión por la enseñanza después de haberse pasado quince años trabajando en solitario como investigador. «Empezar a enseñar a los cuarenta años no resulta más sencillo que hacerlo a los veinticuatro o a los veintisiete... Hace más de veinte años que pasé la selectividad, se me había olvidado un poco lo que era un profesor y, sobre todo, ignoraba lo que los alumnos esperarían de mí. Pero cuando me encontré solo en la clase, me sentí muy cómodo, como cautivado... ¡Los alumnos habían mordido el anzuelo!

Eso fue lo que descubrí: que había niños sobre los que me habían dicho que nada les interesaba, que no tenían ganas de aprender, que nada los enganchaba y, sin embargo, me seguían...

Imagínese mi sorpresa cuando el padre de un alumno me pidió asistir a una de mis clases: pensé que había metido la pata. Sólo quería saber por qué su hijo, que siempre había rechazado la escuela y a quien no le gustaba, de pronto se ponía a hablar de ella... Eso significa que había buena conexión, que había buena conexión con los alumnos.»

La trayectoria de Magali, que tiene veintiséis años, ha seguido un recorrido muy diferente. Al salir de la facultad, con los títulos en mano, eligió sin pensarlo el instituto de formación profesional, porque allí un mismo docente enseña varias disciplinas y trabaja con jóvenes que, en gran parte, no han elegido ese camino, sino que simplemente se les ha «orientado hacia esa opción» porque no obtuvieron buenos resultados en educación primaria o porque no aprobaron cuarto de educación secundaria. «Así que, insiste Magali, les toca a los profesores demostrarles que creen en ellos, que les van a devolver la confianza, que les abrirán las puertas a un oficio, que les permitirán construir su vida como todos los demás jóvenes de su edad».

Aunque muy motivada, como la mayoría de sus colegas, también se siente un poco perdida durante los primeros días de prácticas, sola en clase.

«Esperaba que me dieran claves, recetas, pero es un error. Somos nosotros, los jóvenes docentes, quienes tenemos que hallar las claves, solos.

Además, a medida que van pasando las semanas, empiezas a encontrarle el gusto y ahora es un verdadero placer volver a reunirme con los alumnos y darles clase.»

De pequeña, Nathalie nunca se había imaginado «haciendo de profesora». Fue trabajando de voluntaria en una escuela primaria durante su estancia en Gran Bretaña cuando la joven descubrió la alegría de enseñar.

Vivió el primer choque verdadero en el patio del parvulario:

«Durante el recreo me encontré separando a unos niños pequeños de cuatro y cinco

años. Había cinco alrededor de un niño tirado en el suelo y le daban patadas. Me resultaba imposible creer que un niño pudiera ser tan violento...».

«En cuanto a las alegrías, son muchas: cuando un pequeño consigue, por primera vez, escribir su nombre, o cuando otro comprende un ejercicio. Hoy tengo unas enormes ganas de volver a encontrarme con mi clase para hacer proyectos con los alumnos.»

*Finalmente, para **Simon**, de veinticuatro años e hijo de profesores, este oficio le venía de familia... Si este joven profesor eligió el griego y el latín, es por amor a esta disciplina... «porque en el instituto, y luego en la universidad, encontré profesores geniales».*

Durante el año de prácticas, Simon se dejó cautivar: innovó para interesar a los alumnos, a quienes el griego y el latín no siempre entusiasman.

«Ahora, una clase no es un profesor que llega, abre su cuaderno y empieza a hablar. Los alumnos no son los mismos, así que las maneras de enseñar son diferentes. Hay que imaginar cosas nuevas... Imaginar, no para divertirlos, sino más bien para llevarlos a un nivel de exigencia elevado y, por encima de todo, no tomarlos por idiotas, que es algo que no soportan...

Hoy, entrar en un aula para dar clase me parece muy estimulante. Y si dentro de diez, quince o veinte años ya no me divierte, pues me reciclaré.»

En septiembre del 2005, Julien, Maud, François, Marc, Magali, Nathalie y Simon vivirán su auténtico primer día de clase... al igual que treinta mil nuevos profesores.

* Marie-Christine Le Dû es periodista. Está especializada en cuestiones educativas en la redacción de France-Inter, <<http://www.franceinter.com>>.

Índice

Portadilla	2
Título	3
Créditos	4
Índice	5
Introducción: La dimensión oculta	8
1. Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir	14
2. Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos	20
3. Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela	27
4. Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio	35
5. En el centro de nuestra profesión: la exigencia	42
6. Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos: la disciplina en clase	50
7. Sea cual sea nuestro estatus, sean cuales sean nuestras disciplinas de enseñanza, todos somos «profesores de escuela»	58
La escuela como institución del encuentro de la alteridad	59
La escuela como institución de la búsqueda de la verdad	61
La escuela como institución de una sociedad democrática	63
Conclusión: Utópicos por vocación	72
Conversaciones con jóvenes profesores, Marie-Christine Le Dû	76