

INTRODUCCIÓN

El momento de la síntesis

En toda actividad humana, en todas las etapas de la vida, normalmente llega el momento necesario de la síntesis. Los docentes lo saben mejor que los demás: en su profesión, son indispensables los últimos toques, las síntesis regulares. Ritman la progresión, recuerdan lo esencial, permiten detectar a los rezagados y que todos se sitúen.

Está claro que no podemos pretender elaborar síntesis definitivas. Pero todos tenemos la necesidad de representarnos con regularidad, de forma aceptable, el conjunto de lo que, en un momento dado, tiene sentido y conforma un sistema para nosotros. Ello permite identificar y colmar las carencias, captar mejor el centro de gravedad nuestro propio pensamiento y verificar su coherencia. El ejercicio de la síntesis nos obliga, de hecho, a la exposición sistemática, a la precisión y al rigor y, en este sentido, es útil tanto al autor como al destinatario.

Por lo que respecta al pensamiento educativo, el intento de síntesis se impone aun con mayor fuerza puesto que los debates de estos últimos treinta años han sido especialmente confusos. A menudo caricaturescos, han enfrentado a los defensores de los saberes y a los partidarios de la pedagogía, y han obligado a unos y a otros a la simplificación. En un intento de defenderse, o simplemente de desmarcarse, los adversarios han silenciado una gran parte de sus convicciones. Han insistido, a veces de forma polémica, sobre sus divergencias o sobre los puntos que

les parecían olvidados, con lo que hacían pensar a los no iniciados que su pensamiento se quedaba allí: así, a aquel que recuerda la importancia del deseo en el aprendizaje, se le ha juzgado por subordinar la escuela a los caprichos de los alumnos; al que ha subrayado la necesidad de la ley en la educación, se le reprocha caer en un todo represivo, etc. Ahora es el momento, para prolongar verdaderamente el diálogo y disipar los malentendidos, de intentar poner de relieve afirmaciones dispensas, precisar «evidencias» que, por no haber sido lo suficientemente explicitadas, a veces se han olvidado. Este es precisamente el objeto de esta obra.

Sin embargo, no la habría empezado y tampoco la habría escrito así, si no estuviera destinada en primer lugar a docentes en formación. En efecto, cuando uno trabaja con jóvenes docentes, le sorprende su dificultad para aprehender la profesión de manera global. A menudo son muy competentes en tal o cual aspecto, atraídos por elementos más específicos del programa o de su misión, y no perciben fácilmente lo que constituye la especificidad de la institución escolar y del «proyecto de enseñar». Más aún, tienen dificultades para situar las diferentes aportaciones de su formación, para articular los conceptos descubiertos aquí o allí, para identificar lo que es fundamental y distinguirlo de lo que es más coyuntural o anecdótico. No siempre ven que en la clase nada es neutro, que el menor gesto es portador de un envite, que la decisión aparentemente más técnica puede estar conforme o en contra del proyecto fundador de la Escuela, que el uso de tal o cual método facilita o dificulta la democratización del acceso a los saberes. Tampoco ven que todo está íntimamente relacionado: así, por ejemplo, la cuestión de la disciplina y las sanciones está unida a la de los aprendizajes, el problema de la retención en clase como castigo tiene una dimensión fundamentalmente política, y el del trabajo en grupo debe pensarse en relación con la misión emancipadora de la Escuela.

Porque enseñar no es sólo poner en marcha un conjunto de competencias separadas las unas de las otras: escoger un ejercicio y hacer que reine el orden, explicar un texto y corregir las versiones del mismo... Es hacer todo esto, claro, pero con «algo más», «algo» que los alumnos reconocen, además, bastante bien; «algo» que no se puede reducir al carisma individual y,

mucho menos, a una capacidad relacional. «Algo» que remite más bien a una especie de «fuerza interior», una «fuerza» que expresa una coherencia y es testimonio de un proyecto. Una «fuerza» de la que emana el sentimiento de que el hombre o la mujer que enseñan están aquí en su lugar. Y que ejercen una profesión que tiene sentido para ellos.

He iniciado la redacción de esta obra porque apuesto a que formar esto es posible. No se trata del informe de una investigación, ni de un ensayo filosófico, ni de la compilación de unos ejercicios; se trata de una «herramienta de formación», como si fuera una «novela de formación». Se trata, de hecho, de un conjunto de documentos a la vez homogéneos y heterogéneos: homogéneos porque participan de un mismo proyecto, de una misma trayectoria; heterogéneos porque tienen rangos diferentes y corresponden a niveles diferentes de una misma realidad (la reflexión sobre los principios de una institución, el análisis de las tensiones constituyentes de una profesión, y la elucidación de algunos puntos de referencia para actuar en la cotidianidad). Se trata también de un conjunto de documentos a la vez unificados y dispares: unificados porque he intentado poner en perspectiva todo lo que se dice; dispares porque al lado de textos teóricos encontramos cuestionarios, testimonios, ejercicios, sugerencias concretas y consejos de lectura.¹ Se trata, finalmente, de un conjunto de documentos hecho de continuidad y de rupturas: continuidad porque las propuestas se encadenan con el mayor rigor posible; rupturas porque entre cada una de ellas hay las suficientes perspectivas abiertas como para poner en tela de juicio la planificación general e incluso tomar al revés lo que se está afirmando. En resumen, se trata de un conjunto centrado sobre sí mismo tal como impone el género del «tratado», y un dispositivo completamente abierto a todos los usos y a todas las desviaciones posibles, como impone la propia naturaleza de la reflexión pedagógica.

Así, además de una herramienta, este libro puede ser, finalmente, una «novela de formación». Sin héroes, es verdad, pero

1. Estos consejos remiten, evidentemente, a obras muy diversas algunas de las cuales defienden tesis opuestas a las mías. Lo mínimo que se puede hacer, en efecto, es invitar a la reflexión ofreciendo perspectivas contradictorias.

con una intriga. Sin personajes, pero repleto de diálogos. Sin decorados, pero con un montón de anécdotas. Sin batallas ni duelos, pero con tensiones y conflictos a cada paso. Sin demasiados accidentes de recorrido, pero con una multitud de bifurcaciones posibles. Sin historia de amor. Aunque...

PRIMERA PARTE

La escuela:

principios para una institución

PRINCIPIO, nombre común, masculino, del latín *principium*, derivado de *princeps*: lo que está primero en el sentido de lo que está en el origen (y no en el sentido de lo que está en el comienzo). El origen remite al fundamento y no a los cimientos: el fundamento de un edificio es el proyecto que permite, a la vez, su concepción, su construcción y la definición de las condiciones de su uso; los cimientos están constituidos por el conjunto de trabajos de excavación y de albañilería que permiten asegurar los asientos materiales y la solidez del edificio. El principio remite a un orden ideal y no a una sucesión real y cronológica.

En el sentido filosófico: un principio es «aquello que da cuenta de algo, que contiene o hace comprender sus propiedades esenciales» (*Dictionnaire technique et critique de la philosophie*, dirigido por André Lalande). Es aquello que permite juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser: el principio de un hospital es cuidar a los enfermos para permitirles que recobren la salud; desde el punto de vista de este principio, la calidad de la acogida y de las comidas no son algo indiferente, pero no justifican por sí mismas la existencia del hospital, y no permiten evaluar el modo como este cumple con su misión principal.

En el sentido polémico: un principio es una llamada al orden. Así, al enunciar un principio, podemos hacer ver que des-

conocemos las eventualidades, lo pesado, las limitaciones y las contradicciones que dificultan su ejecución. Pero el enunciado de un principio obliga a levantar la cabeza, a plantearse la pregunta de las finalidades y a preguntarse sobre los arreglos inevitables de la acción cotidiana. Sin principio, la acción humana se decanta hacia el empirismo, se convierte en un bricolaje sin horizonte y, por lo tanto, sin mañana. Los adversarios o los escépticos a menudo le reprochan al principio que sea abstracto: «Ahora bien, un principio es necesariamente abstracto, porque tiende a tener alcance general: sería lo mismo que reprochar al agua que sea excesivamente húmeda» (Philippe Lecarme, *Pédagogie et républicain: l'impossible synthèse*).²

Principio 1

La escuela no es sólo un servicio, también es una institución.

En Francia, la educación nacional es un «servicio público». La expresión no deja de presentar una cierta nobleza: en cuanto el «servicio» remite al «sentido del servicio» y compromete a los que participan en él a dedicarse al bien común sin buscar en primer lugar su interés personal, implica una nobleza evidente. En cuanto el «servicio público» implica la preocupación de representar al colectivo y de no someterse a los grupos de presión que querrían apropiárselo, representa una herramienta esencial para la construcción de un estado democrático.

Y, sin embargo, la expresión «servicio público» es ambigua ya que, para muchos de nuestros conciudadanos, un «servicio» es «aquél que presta servicios». Es un organismo, un establecimiento, una empresa que «sirven» a unos usuarios y proporcionan prestaciones de las que se puede estar más o menos satisfecho. Así, el servicio postventa de unos grandes almacenes es juzgado según la rapidez, la eficacia y la amabilidad de los repartidores; si no ofrece satisfacción, tenemos todo el derecho a protestar... y, sobre todo, podemos cambiar de comercio.

En cambio, la especificidad esencial de un «servicio público» es que está adosado al Estado: este último es el que garantiza la calidad de los servicios prestados al conjunto de los usuarios. En un «servicio público», no podemos cambiar de proveedor cuando no estamos satisfechos, ya que, para empezar, no existe un organismo de la competencia, y sobre todo, en cuanto ciudadanos, participamos en el control del buen funcionamiento de este servicio y, por esta razón y dentro de este marco, podemos tener peso sobre su funcionamiento y evolución. Esta es la diferencia entre una empresa privada y un servicio público: la calidad de los servicios de una empresa privada está garantizada por la competencia que mantiene con otras empresas y la posibilidad que se ofrece al cliente de cambiar de proveedor. En el sector privado, los servicios son inevitablemente distintos de un proveedor a otro, y esta diferencia no se considera una anoma-

2. París, ESF éditeur, 2002.

se trata del motor necesario para el buen funcionamiento del mercado y la satisfacción de todos. No sería interesante que todas las empresas ofrecieran exactamente los mismos servicios. Por el contrario, si se han instituido los «servicios públicos» al lado del sector competitivo, es porque se quiere que existan campos en los que era preciso proveer a los ciudadanos exactamente los mismos servicios: así, el sector eléctrico, se enorgullece aun del hecho de que el ciudadano habitara donde habitara y fuera cuál fuera su salario, pudiera recibir cada día en su buzón el periódico o el correo abonado. Correos era un servicio público porque era necesario que todo el mundo debía, por lo que respecta al servicio de electricidad, el mismo servicio. Así mismo, el hospital público, un «servicio público»: todos los individuos de una ciudad con igualdad, puesto que el Estado controla el acceso de los ciudadanos que lo constituimos—constituido el acceso a la salud es un derecho para todos.

En este aspecto, la Escuela es un «servicio público»: ofrece a todos los progenitores el servicio de atender a sus hijos durante un cierto número de horas al día para que durante ese tiempo, dedicarse a sus actividades. Desempeña también un papel —y ofrece servicios— en materia de organización del territorio, y puesto que el «servicio público» debe estar presente en el conjunto del territorio, incluso allí donde algunos pueden considerarla «poco necesaria». También presta servicios a los docentes que emplea, ofrece un empleo y un salario; en este aspecto, en el «servicio público», les debe un tratamiento equitativo y respetuoso. Legítimamente los sindicatos. Pero está claro que la necesidad de la guardería escolar, la necesidad de una organización del territorio y el hecho de tratar bien al cuerpo docente nos permiten comprender lo que le da verdadero sentido a la Escuela. Podemos discutir sobre el número de horas de la escuela y las fechas de las vacaciones, es de las comodidades que ofrece el sistema escolar en la guardería... Podemos luchar por el mantenimiento de la única en un pueblecito para evitar que desaparezca... Podemos luchar por el reconocimiento social y un

mejor salario para los docentes, en nombre de la dignidad de su función... Todo esto puede incluso tener éxito... sin que, en cambio, exista realmente «la Escuela».

Se dirá entonces que la verdadera misión de la Escuela es fácil de definir: se trata de permitir a todos los niños que aprendan a leer, escribir y contar; de dotarse de los programas escolares necesarios para su desarrollo personal, su integración social y éxito profesional. Pero, ¿habremos salido así del paso? Por ejemplo, ¿si consiguiéramos hacer que todos los alumnos aprobaran conectándolos a unos electrodos y enviándoles una descarga eléctrica al menor error, pensaríamos que habíamos creado una verdadera Escuela? Aceptaríamos una Escuela en la que los niños estuvieran bajo la influencia de un gurú omnipotente que les transmitiera el saber mediante hechizos? ¿Qué diríamos si todos los adolescentes aprobaran el bachillerato científico a los dieciséis años gracias a la absorción de unas drogas que les hicieran, a la vez, dóciles e intelectualmente activos? Algo nos rechina ante esta visión de una escuela directamente salida de los peores universos de la ciencia ficción. Y sabemos que deberíamos rechazar esta perspectiva incluso si, por ventura, sucediera que los progenitores pidieran, incluso si exigieran, estos métodos para sus hijos...

Tampoco es posible reducir la Escuela a un simple «servicio», por muy «público» que sea, destinado a distribuir, por muy equitativamente que sea, conocimientos. La Escuela no es —no puede ser— una máquina de enseñar y aprender. No se puede reducir a una lógica de «servicio público». Se basa en algo distinto a la simple eficacia de sus funciones sociales. Nos remite a valores o, más exactamente, a principios.

En otras palabras, la calidad de una Escuela no puede medirse solamente según la satisfacción de los alumnos, los padres o los docentes. Está claro que es preferible que unos y otros estén satisfechos... Pero esta satisfacción no es suficiente en ningún caso y no es cuestión que se obtenga sin importar las condiciones. No podemos juzgar la calidad de la Escuela según la satisfacción de sus usuarios y su personal, al igual que no podemos juzgar la calidad de la Justicia según la satisfacción de los justiciables y los magistrados. La calidad de un sistema judicial, de hecho, estriba en el hecho de que representa los principios fundamentales de la

Justicia: el respeto por los derechos de la persona, el hecho de que nadie puede tomarse la justicia por su mano, ni ser juez y parte a la vez, que todo individuo es presuntamente inocente hasta que se demuestre su culpabilidad, que la pena no puede depender del rango social del culpable, etc. Evidentemente, podemos discutir para saber si estos principios son «naturales» y se imponen en toda colectividad humana, o bien si se trata de construcciones históricas contingentes... Pero esto no cambia la categoría de estos principios respecto a la institución judicial: la fundamentan. En el sentido propio del término, la instituyen.

Así, la Escuela debe ser instituida. Claro está que tenemos el derecho —el deber incluso— de querer mejorar el funcionamiento del «servicio público de educación» en todos los campos, desde la calidad de los edificios hasta la organización del empleo del tiempo, desde la utilización de las tecnologías de la comunicación hasta la gestión del personal. Debemos trabajar para que las condiciones de escolarización sean lo más equitativas posible, que todos los niños puedan beneficiarse realmente de buenas escuelas y buenos docentes... Pero todo esto siempre debe hacer referencia a los principios fundadores de la «institución Escuela». Para hacer progresar a la Escuela, hay que saber cómo hacer «Escuelas».

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva³

1. ¿En qué constituye una amenaza al «servicio público de educación» la fórmula del cheque educativo (que consiste en suprimir la financiación de los establecimientos escolares por el

3. Después de cada principio, planteamos tres preguntas. Algunas de ellas retoman elementos del texto y permiten profundizarlos. Otras constituyen una exploración del principio anunciado por terrenos no abordados aquí. Otras, finalmente, permiten examinar objeciones y plantear la discusión acerca del principio enunciado. Todas estas preguntas pueden simplemente considerarse individualmente durante la lectura, o tomarse en consideración para continuar la reflexión. También pueden ser objeto de un trabajo durante una sesión de formación bajo diversas modalidades: pequeños grupos que trabajen cada uno una pregunta para luego poner en común las respuestas, organización de debates acerca de determinadas preguntas, etc. En todos los casos, es posible trabajar las preguntas antes o después de la lectura del texto, o incluso con independencia de este.

Estado y en dar a cada familia, para cada uno de sus hijos, un «cheque» que entregará al establecimiento de su elección)?

2. ¿Bajo qué condiciones la enseñanza privada puede considerarse como partícipe del «servicio público de educación»?

3. Busquemos ejemplos en que la institución escolar, obedeciendo perfectamente a la lógica del servicio público, permita en cambio desarrollar formas de organización y prácticas que nos parezcan inaceptables según la idea que tenemos de la Escuela.

Principio 2

En una democracia, los principios fundadores de la Escuela sólo pueden encontrarse en las condiciones mismas que posibilitan el ejercicio democrático.

Desde el momento en que la Escuela no es sólo un servicio, sino también una institución, se plantea la cuestión de quién define sus principios. En efecto, los «usuarios», como tales, pueden contribuir a mejorar la manera en que la Escuela proporciona sus servicios: las familias pueden pedir que se modifiquen los horarios de clase y las vacaciones para hacerlos más compatibles con sus actividades profesionales; las empresas pueden solicitar a la institución escolar que tal o tal otro saber hacer se desarrolle de forma más sistemática en clase teniendo en cuenta las exigencias del mundo laboral; los docentes pueden desear que se mejoren sus condiciones de trabajo... Todo esto es perfectamente legítimo. Pero todo esto no constituye una verdadera «política escolar». Todo esto puede contribuir a que se hagan evolucionar *modalidades* de la Escuela, pero no permite definir sus *finalidades*.

Ahora bien, la distinción entre «modalidades» y «finalidades» de la Escuela es esencial: así, por ejemplo, la clase tal como la conocemos actualmente no es más que una modalidad de organización de la institución escolar que de ningún modo es substancial a su existencia y que puede ser discutida, incluso ser puesta totalmente en tela de juicio. En la historia han existido formas muy diversas de reagrupación: con jóvenes y adultos de niveles muy dispares que acudían a aprovechar, cada uno a su manera, las lecciones del maestro o la experiencia de los otros alumnos. La introducción de la reagrupación sobre la base de la homogeneidad de nivel es algo que se ha ido introduciendo paulatinamente, y sólo luego se introdujo el criterio de edad para llegar al sistema que conocemos actualmente. Un sistema extremadamente rígido, aún muy ligado al taylorismo industrial, en el que el cruce del criterio del nivel y el de la edad deja muy poco

margen de maniobra. En otras palabras, la «clase», tal como la conocemos, no es ningún principio fundador de la Escuela e incluso más adelante veremos que quizá se haya convertido accidentalmente, a nuestros ojos, en un obstáculo para la búsqueda de las finalidades fundadoras de la institución.

Pero, ¿dónde debemos buscar estas finalidades? En un régimen teocrático esta pregunta no se plantea. Se encuentran en el Cielo. Dios o el Partido las imponen. La Verdad para los hombres existe antes que estos y deben someterse a ella. Todas las grandes utopías que nos propone la literatura describen sociedades en las que la educación está organizada a partir de principios indiscutibles: es preciso hacer que los niños se conviertan en aquello que el orden social imperante ha decidido para ellos. De Thomas More a George Orwell, se trata del mismo proceso: las crias de los hombres son educados en nombre de un «bien superior» sobre el que ni sus padres, ni ellos mismos, tienen, ni tendrán jamás, el menor control. En este aspecto, las sociedades totalitarias no son más que utopías que intentan hacerse carne: en la Unión Soviética de los años 60, o en el Irán del ayatolá Jomeini, aquél que discutía las finalidades de la educación era un disidente o un hereje: se le arrestaba inmediatamente, se le arrancaban sus hijos o alumnos sin la menor contemplación. Ahora bien, hoy en día, precisamente, la característica fundamental, la conquista inestimable de nuestras sociedades democráticas, es que el Cielo —aunque no esté vacío para todos nuestros contemporáneos— está mudo respecto a nuestro destino colectivo o, al menos, aquellos y aquellas que pretenden descifrar sus consignas no tienen el poder político para hacerlas aplicar. Evidentemente, no dejamos de estar amenazados por la fascinación del «hombre providencial», aquel que se considera la encarnación del poder en sí mismo en nombre de una legitimidad que no es cuestionable... Y, ante los tinieblas, incluso los vagabundos, de nuestro funcionamiento institucional, es grande la tentación de instalarlo en el Cielo para dejarle gobernar la Tierra. Tentación aún más fuerte en cuanto permite, al mismo tiempo, abandonar el ejercicio de toda responsabilidad y guardarse el derecho a criticar; de renunciar al deber de proponer, complaciéndose en el derecho a denigrar.

¿Sería necesario, pues, que, en nuestras democracias pluralistas, asumiéramos la «insoponible levedad del ser» hasta el

punto de someternos, para determinar los fundamentos de nuestra Escuela, a la opinión mayoritaria de los ciudadanos? Aun aquí, el riesgo sería grande: por una parte, en razón de las inevitables incertidumbres políticas y de los sobresaltos que harían sufrir a una institución que trabaja a largo plazo y que, por ello, necesita estabilidad en sus finalidades. Por otra parte, porque si en una democracia los intereses individuales son perfectamente legítimos, el bien común no puede reducirse a la suma o al conflicto de estos. Por ejemplo, todas las encuestas y sondeos lo confirman: los occidentales están, en su mayoría, a favor de la libre elección de las escuelas por parte de las familias, independientemente de los sectores escolares. ¿Hay, pues, que doblegarse a esta demanda? Nada menos seguro. Ya que vemos demasiado bien lo que provocaría: las familias se precipitarían hacia los establecimientos mejor dotados; estos, frente a una afluencia masiva, deberían aplicar exámenes de entrada; la jerarquización sería inevitable y favorecería el desarrollo de academias privadas que, durante las vacaciones, prepararían a los alumnos para las pruebas que permiten acceder a las «buenas escuelas»... La igualdad ante la escuela y el acceso al saber sería severamente dañada; el sistema explotaría completamente bajo la presión de las estrategias familiares; la selección se iría anticipando progresivamente, hasta llegar a la implantación de una prueba selectiva en el primer curso de primaria que descartaría a los niños con una mala lateralización; la unidad de la nación se vería comprometida y la transmisión de los saberes fundamentales se haría inevitablemente selectiva, con lo que se crearían, forzosamente, ciudadanos a dos, tres o cuatro velocidades...

Así, por paradójico que parezca, en una democracia, los principios fundadores de la Escuela no responden a la elección de los ciudadanos, sino más bien a las condiciones *a priori* que hacen posible la democracia. Escoger la democracia no es permitirse el derecho a escoger cualquier escuela, es escoger la Escuela cuyos principios permitan precisamente el advenimiento y la renovación de la democracia. Mencionando a Kant, existe un «imperativo categórico» de la Escuela en democracia: «Educar y enseñar a los niños para que puedan tomar parte en la vida democrática».

Las consecuencias de un imperativo tal pueden declinarse en diversos registros: un registro antropológico, un registro político, un registro didáctico y un registro pedagógico.

En el plano antropológico: la Escuela debe permitir el descubrimiento de tres prohibiciones fundadoras que, más allá de toda organización democrática, permiten a una sociedad no hundirse en el caos: *la prohibición del incesto*, en primer lugar, que proscribe replegarse sobre la familia genética o electiva y obliga a los intercambios laterales, en clase impide que un individuo se apropie del docente, y que el docente sólo enseñe para «sus ojos derechos». La prohibición del incesto representa una «Escuela abierta» en que las relaciones entre los seres no son fijas, en que las identificaciones inevitables con los modelos adultos pueden comprenderse y superarse, en que la autoridad nunca es un chantaje aleccionador, en que los grupos pueden organizarse alrededor de tareas y objetivos comunes, con independencia de sus pertenencias comunitarias. *La prohibición de la violencia*, a continuación, condiciona la posibilidad incluso de poder internarse en la palabra: todo puede discutirse excepto, precisamente, el hecho de que los problemas primero deben hablarse, y que debe hacerse todo lo posible para que los desacuerdos puedan tratarse en la interargumentación recíproca y no en relaciones de fuerzas físicas, a través de la intimidación o el chantaje. La prohibición de la violencia representa una «Escuela de la prórroga» en la que se aprende a no precipitarse sobre el otro cuando no está de acuerdo con nosotros, a no intentar hacerle callar o suprimirle, incluso cuando se le vive como una amenaza; es una Escuela en la que se dan los rituales necesarios para que cada uno tenga un lugar y, desde este lugar, pueda entrar en relación de forma constructiva con el otro. *La prohibición de dañar*, finalmente, permite garantizar la perennidad de toda institución humana: es la prohibición de poner en peligro lo que ha sido construido colectivamente o aquello que usa la colectividad! La prohibición de destruir aquello sin lo que el grupo no podría subsistir, cumplir sus tareas, alcanzar sus objetivos. La prohibición de dañar representa la «Escuela del respeto», respeto hacia seres y cosas, respeto hacia los locales y el material, respeto hacia bienes personales y colectivos sin los cuales no es posible ningún trabajo colectivo.

En el plano político, el imperativo categórico de la institución escolar es garantizar la existencia misma de la *polis*, de construir «el continente» en el que los individuos y los grupos podrán reconocerse como socios de una aventura común. Sin este continente, nadie puede considerarse «parte interesada» en un colectivo solidario; cada sujeto, cada familia, cada tribu o escuela de pensamiento puede confundir la parte con el todo y pretender regentar la vida de su semejantes. Sin este continente, no hay una continuidad temporal o espacial, sino una dispersión inevitable y pronto, enfrentamientos permanentes. Es por esta razón por lo que la Escuela, en una democracia, debe ser una «Escuela que reúne», una Escuela que funda un colectivo en el seno del cual, a continuación, las diferencias podrán expresarse sin, por ello, dinamitarlo. Una Escuela que haga del descubrimiento de los que reúne uno de sus principios fundadores, fundador incluso de la posibilidad de expresar, luego, serenamente, lo que diferencia y separa.

En el plano didáctico, la Escuela, en una democracia, debe permitir a cada ciudadano comprender el mundo que le rodea y tomar parte en las discusiones que decidirán su futuro. Esto empieza, evidentemente, por el dominio de los lenguajes fundamentales, sin el que no es posible ninguna comunicación, pero con el que cada uno puede intentar acceder a la inteligibilidad del mundo. Esto viene seguido por el acceso a los conocimientos que son necesarios para comprender los envíes de nuestras historias individuales y de nuestra historia colectiva, para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonadas. Esto se articula necesariamente con la formación de un pensamiento crítico capaz de discernir el «saber» del «crear», los hechos objetivos de los juicios que podemos emitir sobre ellos, los problemas concretos que emergen de las proposiciones para resolverlas que deben ser objeto de debates democráticos. Por ello, en una democracia, la Escuela debe ser una «Escuela que resiste», una Escuela que resiste a todo el poder de las opiniones. Una Escuela que estabiliza precisamente «objetos de saber» sobre los que las opiniones podrán expresarse legítimamente. Sin saber, no es posible la expresión; sin objetos de valor, no es posible el debate.

En el plano pedagógico, finalmente, la Escuela de la democracia es la que consigue, a la vez y en el mismo acto, «dome-

ticar» y «emancipar». Domesticar para permitir entrar en la *dómos*, la casa que existe antes de la llegada del niño y que dispone ya de su historia, de sus costumbres, de sus códigos. La casa sin la que ningún hombrecillo puede sobrevivir. La casa a la que deberá integrarse... aunque un día, se marche. Ya que la emancipación, comprendida la de aquellos y aquellas que se han encargado de nuestra educación, es la condición para el ejercicio de la democracia. Sin esta emancipación, no hay libertad posible ni historia. Condenados sin poder salir. La obligación de reproducir el pasado. La prohibición de entrar en el futuro.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. El hecho de dejar escapar los principios fundadores de la Escuela a la libre elección de los ciudadanos ¿no representa la amenaza de un retorno de la teocracia, bajo formas diversas? ¿Cómo protegerse de ello?
2. Si las finalidades de la Escuela, en una democracia, escapan al poder político, ¿qué prerrogativas le son destinadas legítimamente en materia de política escolar?
3. Si los principios fundadores de la Escuela parten de las condiciones de ejercicio mismo de la democracia, ¿es por ello la Escuela suficiente para instituir y mantener la democracia? ¿Existen otras condiciones necesarias y cuáles?

Principio 3

La institución escolar no existe, actualmente, a menos que sus actores encarnen en la cotidianidad los principios que la inspiran.

Los docentes saben bien que no porque esté escrito el nombre «escuela» en el frontón del edificio en el que entran cada mañana, «la Escuela» se crea automáticamente en su interior. Una vez en el patio o en clase, los alumnos no abandonan milagrosamente sus comportamientos sociales: algunos continúan actuando como si aún estuvieran en familia y no ven la diferencia entre el docente y su madre: buscan su afecto e interpretan una mala nota como un signo de abandono, incluso de rechazo. Otros, en clase, quedan bajo la influencia del grupo de amigos y consideran un deber reproducir la imagen que este grupo les impone: así, algunos niños tienen la tendencia a considerar el trabajo escolar como «cosas de niñas» y se prohíben interesarse en ello para no parecer un «blandengue» o un «bufón». Aun hay otros que querrían hacer de la clase un joyero para dar valor a su éxito personal, en detrimento del resto de la clase: nunca se interesan por el trabajo colectivo y buscan sistemáticamente acaparar la atención del docente. Otros se comportan en la escuela como si estuvieran en un terreno de juego: el placer debe ser el rey, y cuando el aburrimiento saca la nariz, el descontento se manifiesta brutalemente. Muchos, para acabar, llevan a clase los comportamientos que tienen delante del televisor: la tele encendida, se libran a una multitud de actividades y echan de vez en cuando una mirada a la pantalla, se enganchan algunos minutos a un programa, y cambian de cadena si el interés no se renueva. Y, en clase, hacen lo mismo: mientras el docente habla, ordenan su cartera, garabatean en la agenda, preparan el recreo, escriben cartas o los ejercicios de la próxima clase... lamentando que aquí, ¡no puedan cambiar de canal!

En realidad, incluso si las manifestaciones de este fenómeno son bastante nuevas, el fenómeno es más antiguo. Así, si el uso de la bata tenía por primer objetivo limar las diferencias socia-

les que podría revelar la vestimenta, también tenía como objetivo la institución simbólica de un orden escolar: al ponerse la bata, el alumno debía deshacerse de toda otra preocupación. El uniforme le hacía entrar en un universo nuevo y marcaba la ruptura con la familia, los amigos y el barrio. Alba música impuesta por la institución, lo arrancaba de los hábitos y de los afectos a los que estaba pegado para proyectarlo al mundo de la Razón escolar. Era más que un símbolo: un verdadero medio para acompañar una mutación mental indispensable para que el docente pueda cumplir con sus funciones.

Desde hace ya mucho tiempo obsoleta en muchos establecimientos escolares, la bata ha seguido estando, hasta un tiempo bastante reciente, presente en los espíritus: ser alumno era, si no una profesión, sí al menos un rango con obligaciones relativamente bien definidas. Sin poderlo explicitar siempre, la mayoría de los progenitores enseñaban además a sus hijos los comportamientos exigidos por este rango: «No hay que responder a los adultos en general, y al docente en particular. Nunca se debe mostrar al docente que estamos aburridos en clase. Debemos mirarle lo suficientemente a la cara como para no parecer hipócritas, pero tampoco demasiado tiempo a los ojos para no parecer insolentes. Toda comunicación entre alumnos se considera un complot contra el docente. Las órdenes del docente no se discuten y, sean las que sean, además, las opiniones políticas de los padres, estos le darán siempre la razón...» Así, el alumno llegaba a la escuela, en la inmensa mayoría de los casos, siendo ya un «alumno». O, al menos, alguien dispuesto a serlo. En cierto modo, los roles estaban escritos por adelantado. Cada uno sabía precisamente qué debía hacer, lo que se fomentaba y lo que no era tolerable. La violencia, sin embargo, ya existía: pero estaba contenida en formas escolar y socialmente aceptables: la novatada, el abucheo, el fenómeno del hazmerreír... En cierto modo, la escuela organizaba la violencia en los marcos que controlaba: las peleas rituales en el recreo, la competencia encarnizada por los resultados escolares, el desvirtuado tolerado en las asignaturas «secundarias» o «marías», el docente tradicionalmente abuchado, incluso humillado, por sus alumnos. Todo esto estaba ideado, era conocido por todos y formaba parte de las «reglas del juego».

Ahora bien, lo que caracteriza la situación actual es que estas antiguas reglas han volado en pedazos sin que se hayan definido ni establecido claramente unas nuevas. Hoy en día, los roles ya no se escriben por adelantado. Los alumnos se han quitado definitivamente la bata que les encometaba en una institución estable. Llegan a clase sin saber qué es ser alumno, sin imaginar las exigencias específicas de la institución escolar, y a falta de un modelo para situarse, reproducen los comportamientos existentes en otros espacios sociales.

Frente a esto, los docentes a veces tienen el sentimiento, como los caracoles, de llevarse la casa a cuestas. La escuela ya no es la casa común a la que se llega para «hacer lo que hay que hacer», es un espacio indiferenciado en el que hay que reconstruir cada día, cada hora, su pequeña casa personal: imponer las reglas que permitirán enseñar o, simplemente, evitar que la situación se convierta en un pulso. Evidentemente, provoca un cansancio terrible y un gran desánimo... Es de comprender que, en estas condiciones, algunos docentes cultiven un poco de nostalgia y deseen, más o menos explícitamente, una restauración del antiguo orden.

Pero es inútil soñar: no iremos hacia atrás. Las cosas han cambiado demasiado: el entorno mediático, publicitario, social, ha evolucionado de forma radical. El respeto a la autoridad, bajo todas sus formas, ya no puede ser inculcado mecánicamente por los progenitores porque, ellos mismos, se han librado de muchas formas de autoridad... y ¡no tienen ningún deseo de volver a ellas! Además, incluso los docentes que estigmatizan la dimisión de los padres no tolerarían, en su propia familia, un retorno a formas de autoridad metafísicas, desoñadas de toda competencia o de toda legitimidad política. Ya lo hemos dicho: la teocracia de antaño –sea «católica» o «republicana»– ya no funciona. Las reglas ya no caen del cielo. Ni las reglas morales, ni las reglas sociales, ni las reglas escolares. Y, efectivamente, los niños llegan a la escuela sin ser ya «alumnos» y, de entrada, «buenos alumnos», obedientes, bien educados, y «listos para usar».

¿Hay que deducir por ello que la Escuela ya no puede exigir nada a los alumnos y debe abandonar sus principios? ¿Hay que llegar a la conclusión de que la Escuela debe, simplemente, re-

nunciar a su existencia en cuanto institución? Es evidente que no. Pero, en cambio, es preciso reinstituir las reglas de la Escuela, cuando antes era suficiente considerarlas adquiridas. El docente ya no puede contentarse con entrar en la clase y esperar que esta se ponga espontáneamente a punto de marcha. Debe encarnar, hacer existir, hacer reconocibles y movilizar los principios fundadores del proyecto de la Escuela. Algunos pensarán que se trata de un trabajo muy ingrato... Otros, al contrario, considerarán que se trata de una gran oportunidad: la oportunidad de sustituir *principios de funcionamiento implícitos*, impuestos por la presión social y que apartan a todos aquellos que no participan de la complicidad cultural respecto a lo escolar, por *principios de funcionamiento explícitos*, ofrecidos a la inteligencia de todos, constituyendo a la vez puntos de referencia para los docentes, los alumnos y todo el cuerpo social.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. Intentemos identificar comportamientos que pueden mostrar los alumnos en una clase y que proceden, como en el ejemplo de la televisión, de otros terrenos de la vida social.
2. ¿Podemos encontrar otros ejemplos, actualmente, de reglas sociales implícitas que permitan hacer funcionar una institución y que, habiéndose derrumbado, hay que volver a reinstituir?
3. ¿Cuál sería el equivalente contemporáneo, aceptable a nuestros ojos, de la bata y que permitiría acompañar a los niños en su esfuerzo por entrar en la institución específica que es la Escuela?

Principio 4

La misión fundadora de la Escuela es transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo.

No hay ningún ejemplo de un ser humano que haya podido alcanzar la categoría de adulto sin que en su vida hayan intervenido otros seres humanos adultos. En efecto, el niño llega al mundo infinitamente desprovisto y sólo puede crecer si se le «introduce en el mundo», si los adultos «hacen las presentaciones» y se encargan de su llegada a la casa. Allí, hay que enseñarle las reglas de los que le acogen. Y no se trata de algo sencillo: la integración en la *domus* es siempre, más o menos, una empresa de «domesticación». Hay horarios que hay que respetar, hábitos que hay que adquirir, códigos que hay que adquirir, una lengua que hay que hablar, obligaciones a las que hay que someterse. Se trata de una empresa larga y difícil. Pero la condición para la supervivencia de los niños es que se los acoja. Y también la condición para la supervivencia de la casa en la que son acogidos.

Sin embargo, en nuestras sociedades occidentales, durante mucho tiempo las familias han dejado que las cosas se hicieran casi solas, indiferentes al éxito o fracaso de la educación de sus hijos. En la Edad Media, después de un destete tardío, los hijos eran abandonados a su suerte, dejaban el universo familiar para vivir su propia vida, en bandas, en contacto con la realidad social, sisando comida de aquí o allá, encontrando los medios para subsistir, adquiriendo algunas habilidades que hoy denominaríamos profesionales, imitando a los adultos con los que se encontraban casualmente en sus peregrinaciones. La Iglesia, inquieta por el fenómeno, intentó convencer a los padres de la importancia de sus obligaciones hacia sus hijos. Pero tuvo escaso éxito. Entonces, se esforzó por canalizar el movimiento e imponer su catecismo a los niños abandonados especulando sobre los peligros del vagabundeo y el miedo al lobo. La mayoría de las veces tuvo éxito. Hasta que, de sus propias filas, aparece un joven pas-

tor que deslumbró a los chicos abandonados con la promesa de un paraíso terrenal en el que podrían vivir, finalmente, rodeados de paz y opulencia. Étienne predicó así, en 1212, la «Cruzada de los niños». Tuvo un éxito inmenso. Más de cincuenta mil siguieron al iluminado a través de toda Europa, pero la caravana fue diezmada por el frío y las epidemias. Sólo unos pocos llegaron al puerto de Génova, donde fueron vendidos como esclavos.

No sabemos muy bien cómo, pero el relato de esta epopeya inverosímil se expandió como un rastro de pólvora. Puede ser que los padres sintieran un ligero sentimiento de culpabilidad y se asustaran con los riesgos de su actitud. El joven pastor se convirtió en un flautista y, por todas partes, aparecieron cuentos que se contaban, temblando, por la noche. El hombre llegaba vestido con sus mejores galas y seducía a los niños antes de conducirles a la muerte, para hacerles pagar la dejadez de sus padres...

No sabemos si fue esto lo que provocó el cambio de actitud, o si éste obedeció a razones más materiales, como la necesidad de transmitir la herencia y de asegurar la protección por parte del hijo o de la hija cuando las fuerzas declinan. Pero, a partir del siglo XV, los progenitores pasaron a interesarse por sus hijos más de cerca. Los epitafios de las tumbas dan testimonio de ello. Odas a la familia y la exaltación literaria del sentimiento de la maternidad y de la paternidad empiezan a aparecer un poco por todas partes. El niño pasa a ser objeto de interés. Y, con ello, la transmisión de lo que le es necesario para sobrevivir, integrarse y tener éxito en el mundo se convierte en un verdadero envite. La «domesticación» ya no puede dejarse en manos de lo aleatorio de las historias y encuentros individuales. Hay que poner un poco de orden en todo ello. A riesgo, de no hacerlo, de ver aparecer, de todas partes y de ninguna parte, un flautista que se apresurará a raptar al niño y a acusarnos, además, de no haber hecho nuestro trabajo.

Es probable que la Escuela, en sus primeros balbuceos, fuera en primer lugar y simplemente esto: una manera de señalar que se quiere a los hijos y que se quiere educarlos en las mejores condiciones posibles. Un medio para ponerlos en cuarentena para que estén a salvo de los flautistas de todo tipo. Un intento de controlar la «domesticación» necesaria, tanto en el plano de

su cualidad como de su fiabilidad: que los niños aprendan «todo lo que conviene que aprendan» y que lo hagan en unas condiciones que les preserven de todas las amenazas que hacen caer sobre ellos —pequeños seres frágiles e influenciables— los impuestos de todo tipo.

La Escuela aparece, de hecho, cuando los adultos toman conciencia de su deber imperioso hacia las generaciones que llegan. Es la expresión institucional de este deber: no podemos abandonar a nuestros niños al mundo. Porque esto sería, a la vez, abandonar a nuestros hijos y abandonar al mundo. La Escuela expresa así la voluntad de la generación de aquellos que ya están en el mundo de cuidar el futuro. Cuidar un futuro: un futuro de nuestros hijos y un futuro del mundo. Un futuro de nuestros hijos preservando la integridad del mundo. Un futuro del mundo sosteniendo a nuestros hijos para que puedan prolongar el mundo.

En este sentido, la Escuela es, en primer lugar, la institución que hace del futuro su principio. Y que, para preparar el futuro, se otorga la misión de transmitir el pasado. Está habitada por la preocupación de encarnar el pasado en el presente para hacer que exista el futuro. Y por la voluntad de proyectarse en el futuro para dar sentido al pasado. Es una creación de los hombres para dar cuerpo a la continuidad del mundo.

Y, asegurar la continuidad del mundo —aunque es posible que los hombres no midieran todos los envites insegura— no es sólo garantizar la posteridad de cada uno de sus habitantes. Ahora bien, no se permite esta continuidad yuxtaponiendo simplemente la preocupación de cada uno por asegurar el bienestar de su propia prole. El mundo no se puede vender como un apartamento: es un todo, solidario. Es «el mundo común» en el cual, sobre el cual y a partir del cual cada uno puede construir su historia individual. Es una plataforma esencial en que se articulan los destinos singulares. Una plataforma sin la que ninguna de las descendencias familiares, ninguna de las existencias personales podrían aparecer, subsistir, comprometerse más allá de la supervivencia inmediata. Por ello la Escuela deberá desembarazarse progresivamente de todas las formas de preceptorado e inventar una institución que haga escapar la continuidad del mundo de las veleidades individuales. La Escuela deberá rom-

per con la filiación familiar, de la que, sin embargo, procede, pero que aboliría su propio proyecto desde el momento en que lo encerraría dentro del tratamiento individual de la educación. La Escuela, desde entonces, colaborará con el «mundo común», con la transmisión de este mundo común cuya responsabilidad principal asume hoy.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. Hecha para proteger a las familias del «flautista», a veces estos últimos han considerado que la Escuela sirve de abrigo a nuevos «flautistas». ¿Cómo se puede evitar este peligro?
2. Aparte de la Escuela, ¿existen otras instituciones encargadas de asegurar «la continuidad del mundo»? ¿En qué se distingue la Escuela de ellas?
3. El preceptorado, como preocupación exclusiva del futuro de los propios hijos, vuelve hoy día bajo nuevas formas (como «la escuela en casa», por ejemplo). ¿Cómo considerar este fenómeno y cómo argumentar la necesidad de perpetuar y reforzar la institución escolar?

Principio 5

La especificidad de la transmisión escolar es que se efectúa de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva.

Al fin y al cabo, se dirá, ¿por qué tiene la Escuela la pretensión de ocupar un lugar privilegiado en los procesos de transmisión? Desde siempre, un montón de cosas se transmiten naturalmente, de generación en generación, de una forma más o menos formalizada: hábitos, saber hacer y saber pasan así de los mayores a los más jóvenes gracias a procesos que van de la impregnación a la inculcación pasando por la imitación. Los niños, como los aprendices, bien podrían prescindir de la Escuela y adquirir los conocimientos necesarios para su desarrollo a través del trabajo directo. Sobre todo ya que, para aquellos que quieran ir más allá, existen las bibliotecas y los museos: todo es accesible y lo que se ofrece supera ampliamente las capacidades de asimilación de un individuo. Además, actualmente los medios de comunicación e Internet ponen a disposición de todos una gran cantidad de conocimientos humanos. ¡Con sólo un clic, allí está la respuesta!

Pero, aun así, ¡hay que plantearse la pregunta correcta! ¡Y hay que saber plantear preguntas! ¡Y querer plantearse preguntas! Remitir la transmisión a la demanda espontánea de saber, es resignarse a una desigualdad inevitable: la desigualdad de la demanda. La desigualdad de la curiosidad intelectual que, a su vez, está repartida de forma desigual en el campo social. No porque existan individuos naturalmente más curiosos que otros, sino porque la curiosidad no es algo que surja de la nada: no aparece en el vacío, sino que se pone en marcha a partir de conocimientos previos que percibimos como insuficientes e incompletos. La curiosidad aparece cuando un sujeto se moviliza a partir de un dato que le parece insuficiente, hacia un futuro que le parece prometedor. Proceso que es preciso acompañar. A menos que nos resignemos a que sólo entren en él aquellos que, en su entorno familiar o social, hayan encontrado los suficientes conocimientos para percibir las brechas y suficientes promesas para alimentar su esperanza de colmarlas.

Incluso suponiendo que esta cuestión estuviera resuelta, suponiendo que todos los niños del mundo pudieran beneficiarse de un terreno educativo infantil idéntico y desarrollar de igual modo su deseo de saber, no por ello acelerarían su deseo de aprender. Es muy ingenuo creer que, porque alguien quiera saber, también quiera aprender. Lo que queremos, la mayoría de las veces, es simplemente saber... y respecto a este deseo, el aprendizaje es más bien un obstáculo. Así, hubo un tiempo –no tan lejano– en que, para hacer una buena fotografía, había que calcular la relación entre la profundidad del campo y el diafragma. En otras palabras, para acceder al saber fotográfico, era necesario aprender las leyes de la óptica. Evidentemente, actualmente esto ya no es así: es suficiente con comprar una cámara automática desechable... y podemos obtener un resultado satisfactorio evitando todo el aprendizaje técnico. En realidad, este proceso no es excepcional: esto que llamamos progreso no es más que la posibilidad de «saber sin aprender»: saber conducir un coche sin saber mecánica, saber utilizar un ordenador sin conocer las reglas de la programación, saber redactar correctamente un texto sin dominar la ortografía y la gramática gracias al corrector integrado en el programa. Está claro, el adulto sabe muy bien que no podrá evitar completamente algunos aprendizajes... pero espera poder reducirlos al mínimo. Porque está legítimamente convencido de que estos le harán gastar energía, perder tiempo, gastar material. En nuestra vida cotidiana, desde el momento en que intentamos atender lo más urgente y ser eficaces en nuestras empresas, preferimos utilizar competencias con las que ya contamos o pedir la ayuda de alguien que sabemos que es competente. No aprendemos electrónica cuando el televisor se estropea; preferimos llamar al reparador... Algo parecido al alumno de cuarto curso que copia el ejercicio de gramática de su compañero más avanzado, en el patio, antes de entrar en clase. En ambos casos, en efecto, es más económico pedir ayuda a alguien que ya cuenta con esa competencia que adquiriría uno mismo. Con una pequeña diferencia: un adulto ya activo en otro campo no tiene ninguna obligación de aprender electrónica, mientras que el alumno de cuarto sí que debe aprender el teorema de Pitágoras.

Y es precisamente esta diferencia lo que constituye, en su propio principio, la primera característica de la Escuela como lugar de transmisión específica. *La Escuela es una institución en la que los aprendizajes son obligatorios*, en la que las cosas están organizadas para que uno no pueda «apañárselas» sin aprender. Allí donde no debe ser posible tener éxito sin comprender. En este aspecto, la obligación de aprender es un elemento fundador de la Escuela... incluso si no nos dice nada sobre la manera en que, concretamente, esta obligación debe ponerse en acción para permitir a cada uno satisfacerla.

Sin embargo, no es suficiente hacer que los aprendizajes sean peajes obligados: es preciso que los sujetos que se enfrentan a ellos puedan franquearlos. Ahora bien, en la vida cotidiana, justamente, nada garantiza esta posibilidad. A menudo sucede que una persona se enfrenta a una dificultad que es incapaz de superar. Es incluso posible que se vea determinada a efectuar un aprendizaje y se encuentre completamente desprovista, que no disponga de los elementos necesarios para entrar en la complejidad de los fenómenos que intenta comprender. Porque, en la vida cotidiana, los obstáculos no se presentan necesariamente por orden de complejidad creciente: si hacemos unas prácticas en un taller, es posible que el primer día tengamos que cambiar una biela y que después sólo tengamos que cambiar ruedas. Las exigencias de los clientes no respetan la progresión necesaria para la comprensión de la mecánica. Nada más normal... y más contrario a una transmisión rigurosa.

Por ello, *la Escuela se ha constituido como un lugar de transmisión en el que los aprendizajes son programados*. Ésta es, en efecto, después de la obligación de aprender, la segunda característica de la institución escolar: existen programas que describen las progresiones necesarias y garantizan la accesibilidad de todos los saberes propuestos. Así, en un primer enfoque, la programación escolar ha sido interpretada como el establecimiento de un sistema en que los conocimientos se presentan por orden de complejidad creciente, en el que el menos complejo debe, sistemáticamente, anticipar al más complejo: la letra antes de la palabra, la palabra antes de la frase, la frase antes del texto, el texto antes del libro, el libro antes del autor. O aún más: la suma antes de la resta, la resta antes de la multiplicación, la multiplicación antes de la división.

Pero los pedagogos, aunque muy sensibles al carácter demotivador de esta concepción ampliamente apoyada en los principios de Descartes y de Condorcet, pronto han descubierto que la progresividad estricta, que parte del elemento más simple para elevarse, progresivamente, por grados sucesivos, hacia los conocimientos más elaborados, no es siempre el mejor medio de acceder a todos los saberes. A veces hay que enfrentarse a problemas complejos movilizadores para regresar, a continuación, de forma retroactiva, hacia lo elemental: organizar un viaje para aprender a utilizar un mapa, buscar la escala, comprender el principio de la proporcionalidad y a continuación, simplemente adquirir el dominio completo de la división de varias cifras. O también: querer escribir algo importante a alguien a quien uno quiere, tropezar con la concordancia verbal, sumergirse en la conjugación y aprender a distinguir los tres tipos de verbos... Siempre, claro, que se respete la primera condición de la institución escolar: que el sujeto esté obligado a aprender y no pueda hacer que otro le resuelva sus problemas ni conseguir respuestas hechas. Así, en un enfoque pedagógico inspirado en la «Escuela nueva» y en los «métodos activos», nacidos conjuntamente a principios del siglo xx, es posible programar aprendizajes en la Escuela a partir de un análisis de aquello que es, a la vez, movilizador y accesible para un sujeto determinado. O, usando términos inspirados en la psicología de Vygotsky, a partir de lo que se sitúa en la «zona de desarrollo próximo de un sujeto». Este método no abandona en absoluto el principio, esencial para la institución escolar, de la progresión programática, pero la inscribe en la dinámica del aprendizaje de los sujetos.⁴

No obstante queda, en este momento, una última inquietud: desde el momento en que la Escuela transmite valores a individuos concretos, situados en el espacio y en el tiempo, inscritos cada uno de ellos en una historia personal, beneficiándose de entornos familiares y sociales necesariamente diferentes, ¿no corre el riesgo de enseñar, ciertamente de manera obligatoria y

4. En efecto, si corresponde a la institución escolar construir programas basados en una progresión posible de las personas en el acceso a los conocimientos, evidentemente corresponde al docente organizar la programación pedagógica de actividades de clase que lleven a cabo estos programas.

programática, conocimientos demasiado estrechamente ligados a un contexto dado? ¿No corre el riesgo de encerrar a las personas en saberes demasiado especializados, referidos a un universo cultural circunscrito a los límites de una pequeña comunidad?

Evidentemente, no es posible, para una institución escolar, pretender enseñar todas las lenguas, todas las culturas y todos los saberes del mundo. Pero tampoco puede contentarse con tratar las costumbres locales, la geografía local, la literatura local, los conocimientos científicos utilizados localmente. Entre una escuela reducida al círculo de las preocupaciones familiares, del pueblo o de la tribu, y una escuela que abraza el mundo entero, la Escuela se pone como objetivo *la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación.*

Esto precisa—está claro—un trabajo de elaboración de programas escolares que parta de la responsabilidad política: ¿qué es necesario que el conjunto de ciudadanos conozca para vivir juntos? ¿Qué lenguas deben hablar? ¿Qué herramientas hay que dominar? ¿Qué conocimientos históricos, artísticos, científicos es necesario compartir? ¿Y cómo equilibrar los saberes que unen—las fuerzas centrípetas—con los que abren hacia el exterior—las fuerzas centrífugas? ¿Cómo desarrollar lo que refuerza un sentimiento necesario de pertenencia con lo que favorece una apertura también necesaria que prefigure solidaridades más amplias? ¿Son estas las preguntas a las que hay que responder para definir el «cuerpo de saberes» cuya adquisición deberá garantizar el Estado a lo largo de la «escolaridad obligatoria» y respecto al cual exigirá a su Escuela que sea exhaustiva?

Exhaustividad: aquí tenemos, finalmente, después de la obligación de aprender y la progresión de los aprendizajes, la tercera característica de la institución escolar. Nada impide a un niño, paralelamente a sus estudios, que se apasione por la filatelia o por los animales de África; nada impide a otro coleccionar las fotos del club de fútbol o dedicar toda su energía al aprendizaje del saxofón. En la Escuela, en cambio, debe encontrar, de forma exhaustiva y antes de toda especialización profesional, el conjunto de saberes que se habrán considerado necesarios para su acceso al rango de ciudadano adulto. Esta exhaustividad,

cuyo principio aparece en Comenius desde el siglo XVII en *Didáctica Magna*, y que será la base del trabajo gigantesco de los enciclopedistas, se encuentra en el corazón del funcionamiento de la Escuela: los manuales escolares no son, en este aspecto, más que segmentos particulares de una enciclopedia escolar virtual constituida por el conjunto de saberes cuya transmisión a la próxima generación como misión se pone la Escuela.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. ¿Cómo distinguir, a la vista de los principios de obligación, progresividad y exhaustividad, una escuela de una empresa?
2. ¿En qué medida las especificidades de la Escuela son susceptibles de suscitar prácticas educativas capaces de alejar de los saberes que se supone debe transmitir? ¿Cómo evitar esta desviación?
3. ¿Quién está habilitado para definir el cuerpo de saberes que la Escuela debe transmitir? ¿Por qué?

Principio 6

La historia de la Escuela y de la pedagogía dan testimonio de la ambición de los hombres de no excluir a nadie en el proceso de transmisión.

Desde el momento en que una sociedad proyecta transmitir a las generaciones que siguen el conjunto de saberes que ha de- finido como fundamentales para la condición de ciudadano, in- mediatamente se enfrenta a las dificultades de su empresa. En efecto, nada es menos simple. Y, a decir verdad, todo invita in- cluso a renunciar. El escepticismo general respecto a un pro- yecto que parece completamente utópico: ¿es realmente nece- sario que todos los niños sean así instruidos sobre las cosas del mundo y de la vida? La inquietud de los que toman decisiones, que miden muy rápidamente la importancia de las inversiones de todo tipo que deberán autorizar para conseguirlo... ¡y sin es- tar seguros de tener éxito! El temor de los privilegiados que se preguntan si esta democratización no amenazará las preroga- tivas de sus descendientes. La opinión –muy ampliamente com- partida– según la cual existirían grandes diferencias entre los individuos hasta el punto de que no todos serían igualmente aptos para acceder a este tronco común de saberes esenciales. Los obstáculos múltiples que educadores y docentes se encuen- tran: es completamente evidente que algunos niños no quieren aprender, no sienten ni la necesidad ni el deseo de hacerlo; otros han sido estropeados por la vida, y los daños son tales que ya no es posible esperar que adquieran conocimientos complejos; otros, finalmente, parecen estar motivados por otros aprendizajes más concretos, por ejemplo, y no está claro por qué habría que contradecirles con el estudio de nociones abstractas de literatura, de economía o científicas.

Así, de entrada, el proyecto de la Escuela, parece un proyecto irrealista, y la lucha contra el «fracaso escolar», un combate per- dido de antemano. A menos que rebajemos nuestras ambiciones y las adaptemos a las «limitaciones objetivas» con las que nos encontramos: a algunos les podremos exigir que estudien histo-

ria, física y filosofía, a otros simplemente les exigiremos que se- pan leer y que dominen más o menos bien las cuatro reglas. Nuestros políticos más hábiles justificarán perfectamente estas renunciaciones: «El exceso de ambición del proyecto arruina toda su credibilidad. Hay que bajar de nuevo, aun a riesgo de desacre- ditarse...»

Pero, paradójicamente, estos retrocesos siempre son cogidos al vuelo por unos individuos más o menos excéntricos y margi- nales a los que llamamos «pedagogos». Ellos, atrapando a los «realistas» en su propio discurso, no dejan de plantearse la cuestión de las razones «objetivas» que deberían justificar los abandonos educativos: ¿con qué derecho dice usted que este niño o este otro no pueden aprobar? ¿Con qué derecho le con- denan al fracaso, a encerrarse en unas dificultades que, al con- trario, tendríamos que ayudarle a superar? ¿Quién le garantiza que su inteligencia, cuya existencia pone en duda, no se des- pertará de golpe en el momento en que encuentre los estímulos necesarios, las ayudas eficaces, el entorno favorable? ¿Por qué pretender legislar el futuro en nombre del pasado o del pre- sente: son numerosos los ejemplos de los que han conseguido, contra todo pronóstico, acceder a las formas más elevadas de la cultura y la creación. El verdadero realismo, desde el mo- mento en que se dedica a identificar las formas más o menos espectaculares de resiliencia, conduce a no desesperarse jamás con nadie, a no excluir nunca a nadie de la educación, esté en el nivel que esté. A aquellos que pretenden condenar a algunos individuos al fracaso escolar o limitarlos a objetivos mínimos, el pedagogo no deja de preguntales: «¿Con qué derecho?» Y, en una paradoja que forma parte de la historia de la educación, es este pedagogo quien finalmente aparece como el más rea- lista. Realista porque denuncia el carácter arbitrario de los lí- mites que se le imponen. Y sus adversarios siempre se ven obli- gados a confesar que estos límites son, en el mejor de los casos, hipótesis revisables; en el peor de los casos, tapaderas ideológi- cas para esconder el conservadurismo y preservar la reproduc- ción social.

Así, desde el siglo XVIII, Rousseau formula un principio esen- cial, constitutivo de la propia forma de progresar de la educa- ción: el carácter de perfección del hombre. Y Helvétius, más

radical aún, afirma: «La educación lo puede todo... ¡incluso hacer bailar a los osos!» Incluso hacer hablar a aquellos a los que se considera mudos o condenados al silencio. Incluso hacer pensar a aquellos de los que se dice que están destinados a tareas mecánicas. Incluso hacer acceder a la creación artística a aquellos a los que se califica de retrasados. Poco tiempo después, el doctor Itard se esfuerza por mostrar que realmente es así, dedicándose, durante largos meses, a Victor de l'Aveyron a quien los especialistas de la época califican de «retrasado deficiente». Es verdad, no conseguirá hacerle acceder al lenguaje... pero le permitirá que participe en una vida social, que exprese sentimientos, que construya habilidades gracias a las cuales obtendrá el reconocimiento de los demás. Entretanto, Itard inventará la mayor parte de las herramientas que María Montessori introducirá en la escuela infantil. Fabrica, pues, el primer «buzón» que enriquecerá a un fabricante de juguetes educativos: una pequeña urna de madera troquelada con agujeros de formas geométricas –un cuadrado, una estrella, un triángulo, un círculo– en los que hay que introducir los objetos correspondientes. Es verdad, los escépticos harán notar a Itard que finalmente ha fracasado en su proyecto inicial: el acceso a la palabra, la lectura y la escritura; pero los pedagogos saben –y deben– responder siempre que no podemos saber a qué debemos atribuir la responsabilidad de este fracaso: ¿Victor era realmente un retrasado incurable, o más bien a Itard le faltó un método, paciencia y tenacidad?

No muy lejos del Instituto de jóvenes sordos de París, donde trabajaba Itard, en Stans, en Suiza, otro iluminado hacía estragos en la misma época. Pestalozzi es un discípulo de Rousseau, un admirador de la Revolución francesa, un educador que ya ha intentado, en su granja de Neuhof, recuperar a los irrecuperables. Y en 1792, se lanza a una aventura inverosímil: abrir una escuela en un pueblo devastado precisamente por los ejércitos del Directorio, amansar a niños hambrientos, huérfanos, perseguidos por sus propios amigos, enseñarles los principios de la higiene, pero también a leer, escribir y contar, hacerles descubrir la obra de los enciclopedistas, enseñarles a vivir juntos. En esta primera Zona de educación prioritaria se fomenta la modernidad pedagógica, un *complot* que no acaba de ero-

sionar nuestra mala conciencia: porque enseñar a niños que quieren aprender, a aquellos que han encontrado su atavío de alumno en los pies de su cuna, no tiene nada de glorioso. Es suficiente con funcionarios designados, ejecutantes dóciles. Enseñar, en cambio, a los que rechazan toda enseñanza, a los que detestan lo que representamos, es algo totalmente distinto: una cuestión de educación prioritaria efectivamente. Prioritaria para aquellos que apuestan por la educabilidad de todos.

Educabilidad: la palabra abandonada. El gran envite. La apuesta fundadora: «Todo niño, todo hombre, es educable»... y la historia de la pedagogía, como la de las instituciones escolares, no es más que la puesta en marcha, cada vez más audaz, de esta apuesta: la opción de la educación en contra de la opción de la exclusión. La trasgresión permanente de todos los fatalismos. La afirmación de que nada está perdido y que, al contrario, todo puede ganarse si nos dedicamos, con obstinación, a inventar métodos que permitan integrar a los hombrucillos en el círculo de lo humano. Una apuesta fundadora de la propia profesión: aquél que no crea en la educabilidad de sus alumnos haría mejor cambiando de traje. Una apuesta heurística: sin ella, no hay ninguna investigación pedagógica o didáctica, sino la simple admiración plácida de los elegidos y de sus aptitudes que se despiertan. Una apuesta ética: siempre hay que esperar lo mejor, ya que es el único medio de hacer que llegue. Una apuesta prudente: nada permite jamás afirmar que lo hemos intentado todo y que ya no podemos probar nada más.

Así, el proyecto de transmisión, que se halla en el corazón de la Escuela, comporta en sí mismo, en su propia dinámica, un carácter universal: desde el momento en que creemos en la transmisión, no podemos aceptar límites para ésta... a riesgo de renunciar demasiado pronto, a riesgo incluso de abandonar enseñada. La transmisión es contagiosa o no es. Si escoge limitarse, se autodestruye.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. El principio de la educabilidad ¿no puede hacer que el educador caiga en el sentimiento de la omnipotencia? ¿Cómo podemos impedir esta desviación?
2. ¿En qué aspectos la existencia de personas con discapacidades físicas o mentales pone en tela de juicio el principio de educabilidad?
3. Con respecto al principio de educabilidad, ¿sería posible formular, para los docentes, el equivalente del «juramento hipocrático»? ¿En qué consistiría este «juramento rousseauniano»?

Principio 7

Puesto que está dirigida por un objetivo de universalidad, la Escuela se define no como un espacio privado, sino como un espacio público.

Abrir la Escuela a todos no es una opción entre otras: es la propia vocación de esta institución, una exigencia consubstancial a su existencia, en total coherencia con su principio fundador. Una escuela que excluye no es una Escuela: es un centro de formación, un club de desarrollo personal, un centro de entrenamiento para superar concursos, un organismo proveedor de mano de obra o una colonia de vacaciones reservada a una élite social. La Escuela es una institución abierta a todos los niños, una institución que se preocupa por no descartar a ninguno de ellos, por hacer compartir con todos los saberes que debe enseñar. Sin reserva alguna.

Por ello –porque pertenece a todos– la Escuela no pertenece a nadie. Nadie puede hacer de ella su coto reservado, nadie puede apropiarse su territorio, nadie puede imponer su ley, sus reglas de comportamiento, las convicciones o costumbres de su comunidad.

Entendámonos bien: ninguna persona puede vivir si no pertenece a una comunidad en la que encuentra el terreno necesario para su desarrollo: comunidad de nacimiento –familiar, local, étnica, social, religiosa– o comunidad de elección –individuos que comparten los mismos gustos, las mismas convicciones políticas, la misma admiración por un líder, las mismas inclinaciones hacia un modo de vida. La comunidad es legítima, pero no constituye la sociedad: en la comunidad, los individuos son reunidos por fuerzas centrípetas y la comunidad sólo se mantiene por la adhesión de cada uno de ellos al denominador común de todos. Si decido no seguir practicando la pesca con caña o cambiar de religión, me veo entonces libre de todo compromiso para con mi antiguo grupo de pertenencia. Una vez saldadas las cuentas, soy libre de implicarme en otra parte, en otro grupo cuyas reglas deberé seguir. Pero habré escogido adherirme a ellas y no podré

quejarme por los límites que me impongan. En cambio, no puedo decidir, en un instante, ir en contra de las reglas de la sociedad a la que pertenezco: no puedo escoger —excepto marchándome de mi país hacia otro, o refugiándome en una isla desierta— desobedecer la ley común. La ley común es lo que «hace sociedad», permite a las comunidades vivir juntas en el mismo tiempo y en el mismo espacio sin precipitarse las unas sobre las otras, sin intentar imponer su hegemonía sobre las demás.

Claro que se dirá que toda sociedad requiere un acto de adhesión a valores trascendentes de los individuos y de los grupos que la componen. Pero, en una sociedad democrática, estos valores son precisamente los «valores comunes», que el conjunto de los ciudadanos considera aglutinantes. Aquellos valores a los que los ciudadanos se adhieren porque han participado en su definición. No son —no pueden ser— los valores de una comunidad determinada que los imponga a las otras. Y son estos valores comunes los que sirven de base al espacio público: si cada uno es libre de adoptar los comportamientos que desea en la esfera privada (siempre que no perjudique a la colectividad), en el espacio público sólo puede comportarse conforme a las reglas que rigen éste.

O, para entendernos: nadie debe sentirse excluido, atacado en su integridad, o despreciado en su identidad en el seno de un espacio público. El espacio público, en este aspecto, no es la negación de las historias y las adhesiones individuales: es el lugar posible de una coexistencia de éstas y de la búsqueda de un proyecto común. Si ninguna creencia privada puede venir a legislar en el espacio público, es precisamente para que todas las personas —incluso en su dimensión privada— puedan encontrar su lugar.

Ahora bien, la sociedad no existe espontáneamente: debe ser construida. Ningún espacio se impone como espacio público simplemente porque se ponga a disposición del público: debe construirse como «espacio público». Estos jóvenes que aparcan en la plaza, con todas las puertas abiertas y la radio a todo volumen, probablemente no perciban en qué es reprobable su comportamiento: para ellos, no existe diferencia entre la sala en la que se reúnen los aficionados a la música *techno* y la plaza del

pueblo. Este territorio les pertenece y pueden hacer lo que quieran siempre que no corran el riesgo de una sanción. Poner música durante el día no está prohibido por ley, se sienten totalmente cómodos. Así es como soportan la furia de los habitantes que, desde las ventanas, les colman de injurias... a las que responden, evidentemente, con otras injurias. Incluso es posible que, el domingo siguiente, estos mismos habitantes toquen el acordeón en la misma plaza y se sorprendan de que los jóvenes pasen tocando el claxon con todas sus fuerzas. Y es que ni unos ni otros han construido juntos un espacio público: se comportan como enemigos que se disputan un mismo territorio.

Porque cada uno debe ser acogido para aprender: la Escuela debe construirse, imperativamente, como un espacio público. No puede reducirse a la coexistencia más o menos pacífica de clanes: tampoco puede ser el lugar de elección de un clan entre los otros, por mucho que fuera el clan de «los niños buenos» o el de los «listos». Aquellos y aquellas que se sublevaran hoy día contra la «incivilidad» de la Escuela, quizás lo hagan cultivando la nostalgia del «encanto discreto de la burguesía», en vez de apelando a sus votos por un verdadero orden escolar democrático, es decir, un espacio público que pueda acoger verdaderamente a todos los niños. No porque los comportamientos, las costumbres, el lenguaje de los niños privilegiados sean más «convenientes», más tolerables para los docentes salidos del mismo medio, constituyen un modelo más conforme a los principios de la institución escolar. Y a la inversa, por el hecho de que los comportamientos provocadores de los «rebeldes» sean actualmente objeto de una especie de totemización por parte de los publicistas, tampoco hay que autorizarlos, o incluso considerarlos como una forma saludable de emancipación.

Espacio público, la Escuela no puede contentarse con dejar que unos u otros hagan la ley. Debe construir reglas de funcionamiento específicas. Y esta forma de funcionar es constitutiva de su identidad. Esta forma de funcionar permite la formación del ciudadano en un Estado democrático. Cuando los niños aprendan a «producir espacio público» en la Escuela podrán, después, trabajar conjuntamente en la definición y la puesta en marcha del «bien común».

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. En el siglo XIX, a veces había en las escuelas francesas un cartel con la inscripción: «Prohibido escupir y hablar patois». ¿Era esta una regla necesaria para la construcción de la Escuela como «espacio público»? ¿Era una regla suficiente? ¿Por qué?
2. ¿Viven hoy algunos alumnos las reglas escolares como una manera de obligarles a abandonar su identidad? ¿Es esto una fatalidad?
3. ¿En qué condiciones la lucha contra el comunitarismo en la Escuela puede evitar caer en nuevas formas de estigmatización y exclusión?

Principio 8

Puesto que está dirigida por un objetivo de universalidad, la Escuela no es compatible con la búsqueda de ninguna homogeneidad, ya sea ideológica, sociológica, psicológica o intelectual.

Quien se parece, se junta. Esto es evidente, y parece constituir la regla de base de las agrupaciones humanas: clanes, tribus, asociaciones, federaciones, sociedades, ligas, naciones y coaliciones de todo tipo. Por todas partes los individuos se asocian, se reúnen, se enrolan bajo la bandera de la identidad: «Estamos juntos porque nos parecemos. No del todo, es cierto: esto es imposible, y se convertiría rápidamente en una endogamia mortífera. Pero bastante, lo máximo posible en cualquier caso para que el grupo dure y las diferencias no engendren divergencias. Lo suficiente para que la eficacia del colectivo no se vea comprometida por disensiones internas. Para que, como explican los psicólogos, el «grupo de base»—constituido por la red de las relaciones afectivas—no haga explotar al «grupo de trabajo». Lo suficiente para que podamos producir juntos cosas, un trabajo, una obra. Y, por ello, necesitamos tener algo en común. Algo que nos especifique. Algo que nos distinga de otros grupos...» Ya que, incluso si no acepta ser reducido a su identidad grupal, la mayoría de las veces el ser humano sólo piensa en su integración en un grupo bajo el registro de la comunidad.

Es cierto que existen conglomerados aleatorios y provisionales, como el conjunto de personas que esperan el autobús, y que Sartre califica de «serie» con el fin de reservar el término «grupo» a aquello que le parece una configuración más dinámica. Pero, aunque a pesar de todo las «series» tienen algo que constituye su unidad—aunque sólo sea el hecho de esperar el autobús—, de hecho son vividas como concesiones puramente funcionales a lo que sigue siendo la regla de oro: agruparse porque hay una semejanza, se comparte la misma historia y se persigue el mismo proyecto.

En este aspecto, ¿se ha observado suficientemente que las agrupaciones escolares son, junto con los jurados populares, las únicas agrupaciones humanas que hacen de lo aleatorio una virtud? La clase única de la escuela de Jules Ferry representaba un crisol en el que se encontraban individuos que se sabía —y quería— radicalmente distintos los unos de los otros, tanto en el plano social como en el ideológico. Un establecimiento público hoy día no impone, en principio, ninguna otra «comunidad» a sus alumnos que vivir en la zona escolar correspondiente. En una escuela que respete las reglas oficiales, las clases de sexto se constituyen con la única preocupación de un equilibrio formal entre ellas. Porque en la Escuela, no es necesario parecerse y, en principio, amarse para trabajar y tener éxito conjuntamente.

Hay otra manera de decir lo que significa la Escuela: la clase no es una comunidad. Su función es la de juntar, alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera. Y son estas mismas diferencias las que dan a los objetos culturales todo el peso de su universalidad. Cuanto más diferimos, más lo que aprendemos juntos, aquello a lo que nos hemos dedicado, aquello en lo que nos reconocemos, nos reagrupa bajo el signo de lo universal. Si, al contrario, somos un grupo «homogéneo», unido por una complicitad social o una convivencia cultural, los objetos de los que nos apoderamos siempre serán sospechosos de ser de nuestra propiedad exclusiva: un asunto doméstico en cierto modo, que se gestiona dentro de casa con las precauciones testamentarias precisas. Para que, sobre todo, «estas cosas no salgan de la familia!»

Si bien en el plano del principio, muchos están dispuestos a admitir la virtud de la heterogeneidad, estos mismos consideraran a menudo que, en lo concreto, «al final hay que ser realista» y no proponerse objetivos inaccesibles: «¡No sabemos gestionar clases heterogéneas! La pedagogía diferencial es una dulce broma que jamás ha franqueado el círculo especialmente limitado de grupos de formación confidenciales. Por mucho que se diga es mucho más práctico y eficaz contar con alumnos del mismo nivel...» Sin embargo, si la miramos de cerca, la heterogeneidad de los niveles nunca ha planteado realmente un problema a los

docentes: existía en el aula única rural; existe actualmente en todas partes, incluso en las situaciones más selectivas. En los peores casos, el docente abandona a los alumnos lentos o flojos a su suerte y, mientras no le molesten en clase, se contenta con ponerles malas notas. En los mejores casos, el docente utiliza una panoplia de herramientas y métodos que permiten que todos progresen: la clase magistral alternada con los trabajos en grupo, el trabajo individual en silencio con períodos de experimentación y de debate colectivo; se dispone de varias series de manuales y, gracias a ellos, es posible variar las presentaciones nocionales y los ejercicios; se identifica a los alumnos más avanzados y se hace que estos adquieran aún mejor los conocimientos haciendo que se los expliquen a sus compañeros que tienen dificultades; cuando es posible, se utilizan programas informativos adaptados y se duda en hacer que los alumnos trabajen con documentos o que vayan a la biblioteca...

En realidad, lo que realmente plantea un problema, lo que plantea dudas y cristaliza oposiciones, no es la heterogeneidad de los niveles —de la que podemos decidir prescindir o intentar tratar de la mejor manera—, sino que es la *heterogeneidad de los comportamientos* lo que dinamita el marco escolar. En la clase única rural de antaño, en la clase prestigiosa del instituto, la heterogeneidad de los niveles existe, pero queda contenida en la homogeneidad de los comportamientos y la unidad de la adhesión a las normas escolares. Y esta homogeneidad remite, evidentemente, a un consenso ideológico que trasciende eventuales diferencias sociales.

Ya no es así actualmente. Y no sólo es inútil, sino que es peligroso lamentarlo. Inútil, porque no iremos hacia atrás: la época de la adhesión ciega a la norma ha pasado, para peor pero también para mejor. Peligroso, porque el deseo de homogeneidad arruina a la propia Escuela. Cuando es ideológica, la homogeneidad hace de la escuela un lugar de encierro, incluso de reclutamiento: el alumno no puede encontrar allí otro pensamiento que el suyo, está sujeto a la ideología dominante. Cuando es sociológica, la homogeneidad hace de la escuela un gueto: el alumno vive allí como proscrito, ve sus perspectivas limitadas por la fatalidad de la reproducción social. Cuando es psicológica, la homogeneidad hace de la escuela un capullo mullido: el

alumno está allí encerrado, al abrigo de todo descubrimiento que pudiera abrirle otros horizontes. Finalmente, cuando es intelectual la homogeneidad hace de la escuela un lugar pobre, sin interacciones posibles, sin la posibilidad de poner a prueba los conocimientos con otros alumnos, más débiles o más fuertes, que piensan de otro modo y aprenden las cosas de otra manera. En todos los casos, la homogeneidad remite al mito de la identidad que es todo lo contrario de la institución escolar, lo contrario de una Escuela que se instituye: «Aprendemos bien si nos parecemos. Sólo aprendemos bien si somos semejantes.» Lo que, llevado a su máximo extremo, obedece a la misma lógica que las ideologías más nauseabundas: «Mejor mi mujer que mi prima, mejor mi prima que mi vecina... Echemos fuera al extraño y al extranjero...»

El comunitarismo, en todas sus formas, mata la Escuela y aniquila la mismísima posibilidad de construir una colectividad laica. Una colectividad que permita a cada sujeto escapar del dominio de los grupos que quieren apoderarse de su mente, apropiarse de su espíritu crítico y de su libertad.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. ¿Existen límites a la puesta en marcha del principio de heterogeneidad de las clases? ¿Cómo podemos determinar el umbral bajo el cual la heterogeneidad es insuficiente y por encima del cual no es manejable?
2. ¿Cómo pensar en la articulación entre la heterogeneidad de la clase y la de la escuela o la del establecimiento?
3. ¿Qué relación podemos establecer entre la heterogeneidad de los alumnos y la del equipo de docentes y personal de una escuela o de un establecimiento?

Principio 9

Para hacer existir un espacio público destinado a la transmisión de conocimientos, la Escuela debe suspender la violencia y la seducción para establecer la exigencia de rigor, precisión y verdad en el corazón de su funcionamiento.

Al reconocer la heterogeneidad como valor fundador de la Escuela, se plantea una pregunta difícil: ¿cómo conseguir «mantener juntas», en una misma institución, a personas a las que no une ninguna afinidad, a las que no reúne, *a priori*, ninguna convicción común? ¿Cómo conseguir «mantener juntas» a personas que, en razón precisamente del carácter a la vez *aleatorio* y *obligatorio* de su agrupación, pueden precipitarse las unas contra las otras en un caos terrible... o bien, a la inversa, caer en el letargo, la indiferencia, el desinterés y la desmotivación? Es esta una dificultad muy concreta—mucho más que la heterogeneidad de los niveles escolares— a la que se enfrentan los docentes: ¿cómo «fabricar Escuela» y evitar que la clase se convierta en el simple receptáculo de violencias sociales o que no caiga en las convenciones sociales de «aburrirse educadamente todos juntos» mientras se espera que suene el timbre?

Así pues, debemos identificar e instituir aquello que permite «mantener juntas» a una clase. Es cierto que disponemos ya de principios consolidados: la clase es un espacio dedicado a la transmisión a todos los alumnos, de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva, de los conocimientos que el Estado considera fundamentales para la ciudadanía. Pero estamos hablando del proyecto de la institución escolar en su conjunto y es preciso, para no quedarnos solamente en el nivel de las ideas, estar en disposición de llevar a cabo este proyecto con unos individuos determinados en un marco preciso: ¿qué es lo que este significa en el día a día? ¿Qué principios de la organización deben guiar la acción del docente? ¿Qué exigencias deben ser integradas por los alumnos para que se ponga en práctica el proyecto de la institución?

En la medida en que las personas se encuentran en un espacio público en que las relaciones afectivas ya no conforman la ley, hay que identificar, en efecto, aquello que debe hacer funcionar el grupo, el tipo de relaciones que los individuos deben mantener entre sí. Ahora bien, teniendo en cuenta que el conocimiento es, aquí, el objeto común, sólo puede tratarse de la *interacción cognitiva*. Evitemos todo malentendido: la Escuela no puede suspender la afectividad por decreto y cada uno, en la clase, mantiene legítimamente una actitud de reserva. Pero aquello sobre lo que «entra en materia» con los demás, es el saber. La Escuela no puede obligar a nadie a abandonar sus convicciones, sus afinidades, sus simpatías, sus antipatías; no puede obligar a nadie a amar a su vecino. Pero debe hacer que sea posible trabajar con él. Y trabajar con él sobre objetos culturales que, a la vez, reúnen a los individuos – todos deben apropiárselos – y los distinguen – cada uno «entra en juego», se implica de manera personal en relación a ellos.

Ahora bien, «entrar en juego» en relación a un objeto cultural en un espacio público dedicado a la transmisión democrática no puede hacerse de cualquier modo: en particular, no puede tratarse de imponer una visión determinada, o prescribir a los demás una adhesión o un rechazo en función de los gustos propios, de las referencias personales. En la Escuela, uno no puede «entrar en juego», «entrar en materia» si no es sometiendo, en un primer momento, al objeto cultural mismo, a sus reglas, a lo que impone su propia existencia.

Así, por ejemplo, leer es esforzarse por entender lo que un texto dice exactamente, no precipitarse en una interpretación prematura, no emanciparse del texto antes de haberlo comprendido. Es una cuestión de honestidad mínima. Y también una condición fundadora de toda comunicación: no abolir el discurso o el objeto con el que «se entra en materia» por una interpretación devastadora. Está claro que, haciendo correr los ojos sobre la página, podemos anticipar, formular hipótesis..., pero el acto de leer, en su misma exigencia, impone que las verifiquemos, que nos refiramos a lo que está escrito, que nos prohibamos hacer decir al texto lo contrario u otra cosa distinta de lo que dice. Evidentemente, una vez hemos identificado lo que dice el texto, siempre podemos formular conjeturas sobre lo que no

dice, ejercer nuestro criterio, infiltrarnos entre las líneas y las palabras. Con la condición de que respetemos las palabras y las líneas, que no destruyamos el texto con la lectura que de él hacemos. Que la palabra del otro no sea abolida, absorbida por la imaginación del que se lo apropiaba.

A este respecto, la experimentación científica no es, en principio, diferente de la lectura: también hay que someterse a la *objetividad* – utilizemos este neologismo para evitar las trampas de la palabra «objetividad» – de la materia física o viva. Cuando los alumnos de primaria se encuentran con una pila, cables y bombillas, no tiene razón el que grita más alto, ni el que seduce más eficazmente a sus compañeros... sino aquél que efectúa las conexiones de tal forma que se iluminan las bombillas. El objeto arbitraria entre las opiniones, las intuiciones, los sentimientos de unos y otros. Y la Escuela es precisamente una institución en que la verdad es la ley, y no las relaciones de fuerza. No una verdad dogmática que se impone por la sola palabra del docente, sino una exigencia de una verdad que lleva consigo, a la vez, confianza y crítica. Una exigencia compartida de tal manera que cada uno – docente y alumnos – contribuye a facilitar el acceso a ella.

Esta es la misión del profesor: no encarnar la verdad, sino la exigencia de verdad. No es la verdad, dirige hacia ella o, más exactamente, permite que los alumnos la alcancen. Si intenta imponer esta verdad a la fuerza, desdeñando el rigor del procedimiento que lleva hacia ella, o simplemente ordenando que los alumnos se sometan a sus palabras... entonces el propio principio de su magisterio desaparece, su verdadera autoridad se destrumba. Se expone, en efecto, a que su palabra se perciba entonces como una opinión entre otras; una opinión a la que uno puede oponer, por la fuerza llegado el caso, otras opiniones, o a la que uno sólo se somete por interés o cobardía – porque el docente tiene el poder institucional – y que se abandona tan pronto se traspasa la puerta de la clase. Si el docente entra en un juego de fuerzas y transforma sus clase en un pulso entre él y sus alumnos, la institución escolar se viene abajo: el adulto ejerce la violencia que se supone debe eliminar. Además, se agota en esta tarea sin poder esperar que la calma aparente a la que quizás llegue, seguramente la repetición mecánica de su decir, no signifique otra cosa que la resignación o el sometimiento de sus alumnos.

Y puesto que el docente es un «mediador», su propia relación con el saber es muy importante. El hecho de que mantenga con los conocimientos que enseña una relación dogmática, «desinteresada» —es decir, que no implica ningún interés personal— hace que su enseñanza no invite a «entrar en materia»: al contrario, remite a un «lo tomas o lo dejas» que, lejos de suscitar la inteligencia, fomenta los cálculos estratégicos de más sórdidos. En cambio, si su discurso expresa, incluso con sus torpezas y dudas, una exigencia interior de exactitud, de precisión, de rigor, puede esperar hacer compartir una dinámica, implicar a otros además de sí mismo en un «movimiento hacia» el saber y la verdad.

La Escuela no es el único lugar del mundo en el que se busca la verdad. Los químicos y los periodistas, los jueces y los médicos, los carpinteros y los ingenieros intentan alejarse al máximo del error y de la aproximación. Pero sigue siendo, a pesar de todo, un lugar específico: el lugar donde la transmisión de conocimientos es, consubstancial y conjuntamente, la transmisión de la exigencia de rigor, de precisión y de verdad. Esta exigencia no se añade a los conocimientos; es el modo como cada uno puede «entrar en materia» con estos conocimientos y con los otros. Es la que debe soportar y puede legitimar la palabra del docente y la del alumno cuando uno y otro intervienen ante el grupo. Es la que hace «mantener junta» una clase.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. En relación con la exigencia de verdad, ¿qué sentido podían tener, antaño, los «experimentos»? ¿Qué prácticas pedagógicas podrían tener el mismo sentido actualmente?
2. ¿En qué puede engendrar la exigencia de verdad comportamientos que, sea por parte del docente o por parte de los alumnos, contradigan los principios de la Escuela? ¿Cómo evitar estas desviaciones?
3. Más allá de sus estudios universitarios, ¿cómo puede un docente mantener una relación no dogmática con los saberes que debe enseñar?

Principio 10

Para hacer existir un espacio público dedicado a la transmisión de conocimientos, la Escuela debe eliminar las exigencias de la producción y considerar que siempre es más importante «comprender» que «aprobar».

Evidentemente, el docente no es, ni mucho menos, el único profesional que sitúa la exigencia del rigor, la precisión y la verdad en el centro de su práctica: el jardinero y el cirujano, el artista y el técnico también hacen de esta exigencia un principio que garantiza la calidad de su trabajo. El cónnico busca el «gesto justo» que permitirá al público ver; a través de una determinada mano tendida, la universalidad de un saludo. El cocinero busca la precisión en la dosificación de los ingredientes para que el gourmet, degustando sus platos, acceda a una forma de plenitud; la perfección de la composición debe proporcionar el sentimiento de que nada falta y nada sobra. El contable hace del scrúpulo un sistema, y la «sinceridad de las cuentas» es, para él, una regla técnica y deontológica a la vez. Pero todos ellos tienen un punto en común: son juzgados por el «resultado» de su acción. Un resultado visible que, de una forma u otra, circula en el «sistema de producción». La fábrica, el taller, el centro de estudios «producen» bienes materiales o culturales que, finalmente, justifican su existencia.

La Escuela no «produce» nada. Forma. Permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto del saber, el sentido del análisis y el espíritu crítico. Todas ellas cosas que, precisamente, no se ponen en circulación en el sistema de producción cuando se acaba la clase. Todas ellas cosas que dependen, en realidad, de habilidades mentales invisibles: invisibles porque la observación directa no permite constatar su existencia con toda seguridad; invisibles porque sólo pueden mostrarse al cabo de mucho tiempo, y de una forma totalmente imprevisible.

Así, en la Escuela, contrariamente a lo que sucede en el circuito económico, el «producto» no es más que un pretexto. Ej-

cios, deberes, trabajos, presentaciones: en sí, todo esto no tiene ningún interés. Sólo se utiliza en la medida en que permite dar testimonio de competencias que le sobrevivirán ampliamente. Nadie conserva durante toda la vida las libretas escolares... Pero cabe esperar que todos conservemos durante toda la vida aquello que el trabajo que hicimos en esas libretas nos permitió adquirir. Lo que cuenta, en la Escuela, no es lo que se ve, sino aquello de lo que da fe lo que se ve. Lo que cuenta, no es la *tarea*, sino el *objetivo*.

No es fácil hacerse a la idea puesto que esta inversión específica de la Escuela trastorna todas las representaciones de la vida corriente: un artista, un contramaestre, un agricultor o un impresor deben volcar toda su energía en «la tarea». Se les juzgará según ésta. Un alumno no puede ser juzgado por sus producciones... O, entonces, no se comprendería por qué razón los docentes no le dejarían «copiar». En el circuito productivo, alguien que se enfrenta a una dificultad debe tener la capacidad de dirigirse a alguien más competente que él. En la institución escolar, esto mismo está prohibido. O tolerado, con la condición, y solamente con esta condición, de que la persona más competente ayude a la que tiene dificultades a encontrar por sí misma la solución o, al menos, a progresar en su comprensión de los fenómenos. En el circuito productivo, incluso si los individuos continúan perfeccionándose durante toda su carrera, sus competencias preexisten, en mayor o menor medida, a su acción. En la Escuela, la acción de aprender es la que permite adquirir las competencias.

Y puesto que el objetivo está constituido por competencias, las actuaciones de los alumnos sólo pueden considerarse *indicadoras* inevitablemente aproximados. Sabemos que los *lingüistas* subrayan que una «competencia lingüística» nunca garantiza la «producción lingüística»... Y viceversa: un sujeto puede saber hablar y no conseguir hacerlo en determinadas condiciones; y a la inversa, un sujeto puede producir una actuación por casualidad y no ser capaz de reproducirla.

Así se comprende la situación paradójica de todo ejercicio y evaluación escolares: exigen la obtención de un resultado para poder inferir de éste la existencia de una competencia. Centran la atención del que debe aprender en una tarea, mientras que lo

que se busca es una habilidad mental incorporada que éste, precisamente, no puede representarse antes de haberla adquirido. Hacen hacer lo que, realmente, no tiene importancia... sin poder nombrar lo que es verdaderamente importante.

Hemos dicho que un aprendizaje se efectúa cuando un alumno se encuentra con un obstáculo—difícil pero accesible—y lo supera a través de la realización de una tarea. Así pues, para que se ponga en marcha es preciso que intente realizar una tarea. Además, sólo puede implicarse en un trabajo si está sostenido por la representación mental de la tarea que hay que realizar: sólo puede comenzar si dispone de una idea, aunque sea aproximada, de aquello que debe conseguir. Pero también es preciso que, en el momento en que el alumno encuentre el obstáculo, transfiera su energía cognitiva hacia la superación de este obstáculo. El sujeto ya no debe situar su satisfacción en la realización de la tarea, sino en el progreso intelectual que la superación del obstáculo le permitirá. Ahora bien, esta ruptura no es nada evidente. En muchos aspectos es incluso contra naturaleza, más exactamente, contra todas las habilidades adquiridas en el exterior de la Escuela. Aquí, el rol del docente es, pues, esencial: en cierto modo, debe impedir que el alumno pueda «aprobar» sin «comprender». Cuestión de planificación. Pero toda planificación es estéril si el docente no acompaña al alumno en un cambio esencial de posición: aceptar situar su satisfacción narcisista en el «comprender» en vez de en el «aprobar». Desplazamiento fundamental que un niño no puede realizar si no encuentra a un adulto que dé fe de las posibles satisfacciones que puede traer consigo este desplazamiento. Y esto, está claro, no es sólo cuestión de planificación.

Así pues, nunca insistiremos lo suficiente en la distinción principal constitutiva de la institución escolar, entre la tarea y el objetivo: un docente no puede dar clase sin enunciar claramente las instrucciones que hacen referencia a las tareas que hay que realizar. Pero no puede «hacer Escuela» sin designar y evaluar los objetivos de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar. La distinción entre «tarea» y «objetivo», la separación permanente entre estas dos realidades es, por esa razón, un objeto de trabajo constitutivo, a la vez, de la formación de los docentes y de la práctica cotidiana de la clase con los alumnos.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. Los «métodos activos» apuestan por el carácter movilizador de la focalización en la tarea. ¿Cómo podemos conciliar esto con el desplazamiento necesario de la satisfacción del alumno hacia la adquisición intelectual?
2. ¿Cómo podemos hacer comprender a los alumnos la diferencia fundamental entre «lo que se puede» y «lo que se debe» evaluar en la Escuela?
3. La formación profesional, ¿debe tener en cuenta la distinción entre «tarea» y «objetivo»? ¿Debe hacerlo de una forma distinta que la Escuela?

Principio 11

Puesto que «comprender» es más importante que «aprobar», la Escuela es un lugar en el que uno debe poder equivocarse sin riesgos.

Desde el momento en el que uno se encuentra en el sistema de producción, el error es siempre, más o menos, un fracaso: compromete la calidad del producto y la credibilidad del productor. En el mejor de los casos, si el fabricante acepta servirse de la garantía y sustituir la mercancía, el error puede verse subsanado; en el peor de los casos, se considera una ruptura tácita del contrato y puede ser objeto de diligencias judiciales.

Es mejor, además, que el error sea descubierto durante la producción. Se trata, entonces, de eliminarlo a tiempo para evitar consecuencias nefastas: se rectifica un gesto, se corrige un defecto, se modifica un proceso de fabricación. Si el error compromete gravemente el resultado, uno se pregunta sobre las competencias de la persona o del equipo que lo han cometido: según los casos, se les amonesta, se les vigila, se les desplaza o se les despiden. El error, en el sistema de producción, siempre es, finalmente, generador de exclusión.

Evidentemente, en lo ideal, siempre se puede aprovechar el error para reunir al personal y proceder a un análisis minucioso de sus causas: se puede intentar remediarlo mediante una mejor organización del trabajo o, incluso, mediante una formación adaptada. Es lo que se denomina la «pedagogía de la disfunción» o la «empresa que aprende». Sólo falta que estas iniciativas, que permiten explotar el error para hacer progresar a la organización a medio y largo plazo, se inscriban en un margen de maniobra estrecho: si se pierde demasiado tiempo, se estropea demasiado material, se gasta demasiada energía... el equilibrio del sistema de producción está en peligro. La eficacia debe recuperar sus derechos.

En la Escuela, en cambio, no hay nada de todo esto: la producción no debe imponer sus leyes. Si un individuo o un grupo se equivoca, no se trata de que el maestro se limite a sancio-

narlo. Si un alumno repite un error, evidentemente no es posible que se le excluya por ello: al contrario, hay que redoblar los esfuerzos para que comprenda. Ya que aquí «comprender» es más importante que «aprobar», el error no es un fracaso. Es una ocasión irremplazable de reflexión: hay que equivocarse mucho en la Escuela, reflexionar mucho sobre las causas de los errores, para aprender a no equivocarse cuando ya no se esté en la Escuela. *Felix culpa*: feliz seas, tú, el que te equivocas en clase, porque permites a la clase analizar tu error, identificar las ilusiones que están al acecho, las confusiones que hay que evitar, las negligencias que hay que prevenir, las aproximaciones de las que hay que desconfiar, los malentendidos a los que no hay que sucumbir... Gracias a ti, podremos aprender. Tomarnos el tiempo de aprender. Este tiempo que, justamente, el sistema de producción cuenta con tacañería. Este tiempo que es la propia justificación de la institución escolar.

Está claro, sucede que la propia Escuela programa trabajos que parten de la lógica de la producción: cuando el maestro o la maestra piden a los mejores dibujantes que decoren la clase para la fiesta de la escuela; cuando el profesor de educación física forma un equipo de baloncesto para participar en un torneo; cuando, en geografía, el docente pide a los alumnos que se agrupan libremente para realizar un mural sobre los países del mundo... Implícitamente, en estas situaciones —más frecuentes de lo que creemos—, se pide a los alumnos que, ante todo, den prueba de eficacia. Saben que se les evaluará sobre la calidad del producto. Que éste debe acabarse a tiempo. Y que, para conseguirlo, habrá que separar a los que puedan hacer que tropiecen o inducirles a error. Si entonces el docente interviene para hacer observar que fulanito ha sido marginado y que habría que hacerle participar para que adquiriera conocimientos o competencias que no tiene, entonces los alumnos ya no entienden nada. Reciben una orden paradójica: «Hacedlo lo mejor posible... Y al mismo tiempo ¡aceptad comprometer la calidad de lo que hacéis para permitir que algunos aprendan!» Al docente le corresponde entonces resolver la contradicción: debe decir claramente si es la lógica de la producción lo que debe regir (lo que puede ser excepcionalmente legítimo cuando el objetivo sea valorar saberes y habilidades existentes), o la lógica de la forma-

ción: hay que rehabilitar los balbuceos, aceptar que se pierda tiempo, autorizar el error.

Porque este es el mensaje que el docente debe hacer comprender: «Puedes equivocarte. Tienes derecho a equivocarte. Es mejor que te equivoques y que podamos trabajar tu error, en lugar de que te censures por miedo a cometer una inexactitud. No creo que te sea necesario estar absolutamente seguro de lo que dices o haces para tener derecho a decirlo o a hacerlo. Debes estar seguro de que tu error no será un motivo de exclusión. Conviénete de que la apreciación que tendré de tu trabajo no será más que una indicación provisional. Que no se te pegará a la piel. Estate tranquilo: ninguno de tus compañeros se retirará de ti. Te garantizo que no correré ningún riesgo de que se rían de ti, de que te ridiculicen, te humillen. Tu error no es un fracaso... incluso si, de hecho, es una falta.»

En efecto, aceptar el error no significa en absoluto excusar sistemáticamente la falta de atención, de voluntad o de trabajo. Tampoco se trata de desresponsabilizar al sujeto y promover el «todo vale». No se trata de animar la facilidad, la improvisación, mucho menos la provocación. Todo esto forma parte, justamente, de lo que hay que analizar con la exigencia de rigor, de precisión y de búsqueda de la verdad que atraviesa el conjunto de las actividades escolares.

Podemos distinguir dos terrenos: por una parte, la *sanción moral* que un adulto tiene el derecho de aplicar a un alumno cuyo comportamiento revela claramente descaro o dejadez. Por otra parte, el *análisis objetivo* del conjunto de los factores de todo tipo que han contribuido a producir el error: distracción e incompreensión, reacción demasiado rápida y confusión de vocabulario, desatención en la lectura de las instrucciones y omisión de un elemento de la demostración, atolondramiento y torpeza... Ciertamente, entre estos factores hay elementos que son más sensibles que otros: corresponde al docente anestesiarnos de algún modo, para tratarlos en un registro objetivo que permita comprender por qué el alumno se ha equivocado y qué puede hacer para no volverse a equivocar. Así, el docente puede aceptar el error sin, por ello, excusar la falta. Ya que la posibilidad de no volverse a equivocar pasa, a la vez, por la movilización de la voluntad y el ejercicio de la inteligencia. Todas ellas, cosas que el docente no

puede efectuar en lugar del alumno, pero a las que puede invitar al alumno trabajando con él las razones de su error.

Me replicarán que es especialmente difícil tratar conjuntamente dos registros tan distintos. Distintos, es cierto, pero profundamente solidarios: entre desatención y confusión existe una frontera clara. Entre aproximación y negligencia, a veces es difícil establecer la diferencia: la primera, sin embargo, procede del campo cognitivo, mientras que la segunda más bien procede del campo moral. Aceptemos pues que el error es siempre, simultáneamente, una falta de atención y una disfunción cognitiva. Y obtengamos de ello las necesarias consecuencias pedagógicas: el tratamiento del error por parte del docente remite a un enderezamiento cognitivo y moral a la vez.

Enderezamiento: reconozcámoslo, este término puede tener connotaciones enojosas. Algunas mentalidades tristes señalarán que existen —o más bien, existían— lugares para esto y que la Escuela tiene mejores cosas que hacer. Pero aquí no debemos comprender el término en el sentido de una tutela exterior —no es el docente quien endereza al alumno—, sino en el sentido de un llamamiento a la expresión de una determinación interior. Un llamamiento a que el alumno se recomponga y, al mismo tiempo, reconquiste el saber en su propia exigencia: exigencia indisolublemente moral (conocer la verdad exige *voluntad*) y epistemológica (conocer la verdad exige *método*).

El verdadero enderezamiento pedagógico no es una *rectificación*: «Te has equivocado: no es esto sino aquello lo que había que comprender, decir o escribir». Tampoco es una *comunicación*: «Pon atención... ¡Así no lo conseguirás nunca!». Ni tampoco es el *establecimiento de una tutela*: «De ahora en adelante seré yo quien te guíe y tú te abstendrás de toda iniciativa». El verdadero enderezamiento pedagógico es «una parada sobre la imagen», un momento en el que interrumpimos el frenesí de tener éxito, en el que nos damos tiempo para comprender lo que sucede y en el que cada uno puede encontrar, en el trabajo colectivo que se hace, algo para alimentar su determinación individual. El tratamiento escolar del «error» tiene algo de sagrado: «Un minuto... ¡reflexionemos!» El mundo ordinario, aquel en el que la producción es la dueña y señora, suspende su curso y deja pasar... un poco de Escuela.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. ¿Puede la Escuela prescindir totalmente de la lógica de la producción? ¿Por qué?
2. ¿Cuándo y cómo es preciso reintroducir, en la Escuela, la lógica de la formación en la lógica de la producción?
3. Aceptar el error como herramienta de aprendizaje y formación en la Escuela ¿no equivale a eliminar toda posibilidad de evaluación?

Principio 12

La Escuela debe ser su propio recurso.

En la clase en la que el docente organiza las situaciones de aprendizaje, el error no es un accidente, es una oportunidad. La oportunidad de acceder, a la vez, a la comprensión y a la voluntad que permitirán no volverse a equivocar. Frente al error, el docente es pues, con toda naturalidad, el primer recurso. Su presencia y acción deben hacer que el alumno ejerza sobre su error una mirada crítica que no sea desesperada, positiva sin ser complaciente.

Pero «ser un recurso» no significa, para el docente, ser el único recurso. Muy al contrario. Es responsabilidad del docente permitir a los alumnos considerar sus errores como ocasiones de progresar por sí mismos... y no de reforzar la dependencia de éste. No deben remitirse a él siempre... sino ser acompañados por él en un proceso de autonomización progresiva. Es preciso que el tratamiento del error no acabe en una subordinación total respecto a la sola palabra del docente..., sino que debe favorecer el descubrimiento de recursos múltiples que constituyen tanto los otros alumnos como los adultos, los manuales escolares como el conjunto de documentos a los que puede tener acceso, en clase, en la escuela y gracias a todas las riquezas del entorno cultural. La exigencia de rigor, precisión y verdad es, aquí, el principio organizador, y no la posición de un «proveedor exclusivo» que, de forma indebida, podría reivindicar el docente. Se trata de un proceso que hay que promover, y no un procedimiento que se deba reproducir. Un proceso, y no un comportamiento estandarizado.

Para decirlo de otro modo, la Escuela en cuanto institución debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de acceder a todos los recursos posibles para progresar, y no el docente en cuanto persona todopoderosa, capaz de resolver sola todos los problemas. Mejor dicho: si el docente reivindica ser el recurso único, no tardará en ser vampirizado por sus alumnos y renunciará rápidamente. Incapaz de responder a todas las demandas, les dejará

desprovistos, entregados a un montón de recursos externos, sin ningún control de calidad, sin la menor garantía de que estos últimos obedezcan a una lógica de servicio público y sean dirigidos por la exigencia de rigor, precisión y verdad que hallamos en el corazón de la Escuela. Con mayor claridad aún: o bien el docente establece la «Escuela como recurso», o bien entrega a sus alumnos al recurso del mercado: mercado afectivo de aquellos que hacen de la seducción el único criterio de eficacia; mercado económico de aquellos que venden la seguridad a corto plazo promoviendo las formas más estúpidas de estudio para el examen; mercado financiero de aquellos que especulan con la angustia de los alumnos y de sus familias para vender a precio de oro un «apoyo escolar» bajo cualquiera de sus formas. Si no se propone el recurso y se garantiza su calidad en la Escuela, entonces el sistema de producción, el sector privado y los medios de comunicación se adueñarán de las dificultades de los alumnos para romper las finalidades de la escolarización y descarrilar el mismísimo proyecto de la Escuela. Lo harán con mucha más facilidad en cuanto las dificultades, los titubeos y los errores son consubstanciales al aprendizaje: si la Escuela, que organiza los aprendizajes, subcontrata a otros para hacer el trabajo de las dificultades inherentes –y necesarias– de estos, entonces no cumple con su misión.

Corresponde, pues, a la «Institución Escuela» tratar, internamente, los errores de los alumnos. En primer lugar, está claro, en el trabajo de clase: se trata de ayudar a los alumnos a *detectar* sus errores, a *analizarlos*, a encontrar los medios para *ponerles remedio* y a *transferir* las experiencias de este proceso para no volver a equivocarse. Localización, análisis, remedio, transferencia: cuatro etapas que hay que identificar para ponerlas a trabajar cotidianamente. Cuatro etapas en las que el docente debe ocupar todo su espacio, pero no todo el espacio: el cotejo con los compañeros (alumnos del mismo nivel que enfocan el trabajo de otro modo, o alumnos que ya hayan superado el obstáculo), la consulta de manuales (¿por qué hay uno solo para cada disciplina si la pluralidad de enfoques facilitaría la comprensión?), el trabajo documental (que parte de un aprendizaje específico, claro está), la consulta de Internet (siempre y cuando vaya acompañada de un educador que pueda alertar al niño sobre las cuestiones de la

fiabilidad de las fuentes, del plagio, etc.), las investigaciones (que, claro está, deben prepararse minuciosamente con el docente)... todos estos constituyen preciosos recursos para permitir trabajar sobre el error y, así pues, progresar.

Más allá de las fronteras bien circunscritas de la clase, también podemos practicar, en una escuela o en un centro dado, la localización, el análisis, el remedio y la transferencia: las evaluaciones denominadas «institucionales» que puntúan la escolaridad pueden ser utilizadas para ello; varios equipos de docentes pueden trabajar juntos y organizar «grupos de necesidades» para analizar y poner remedio de forma específica a grupos de errores localizados; la integración del trabajo documental y del documentalista a una secuencia de aprendizaje puede ser especialmente fructuosa; una asociación preparada, regulada y controlada, con organismos culturales puede favorecer encuentros decisivos, dar a los alumnos perspectivas que les permitan superar un bloqueo puntual, ofrecer oportunidades para experimentar una transferencia de conocimientos y verificar la calidad de la adquisición de un saber.

De forma más global, en el seno de la Escuela, es esencial que los alumnos y sus familias encuentren interlocutores para ayudarles a enfrentar el conjunto de problemas con los que se encuentran. Como no es posible que todos los docentes de primaria puedan tratar todas las dificultades psicológicas a las que se enfrentan sus alumnos, deben poder apoyarse en una «red de ayuda» eficaz. Como es imposible trabajar, de forma detallada, sobre los bloqueos de todo tipo con toda una clase, deben existir en el centro pequeños grupos de ayuda individualizada, de apoyo, de tutoría, que permitan prolongar el trabajo con los alumnos. Si un centro no puede, por sí solo, proponer todas las fórmulas que permitan acompañar de la mejor manera a un alumno en su proyecto, entonces le corresponde dar los pasos necesarios para pasar el relevo, en el seno de los servicios públicos, a otro equipo. No se trata de que una escuela se transforme en una estructura terapéutica, pero sí que debe poder orientar a los niños que lo necesiten hacia instituciones públicas capaces de ocuparse de ellos.

Todo esto es «hacer de la Escuela su propio recurso». Ni la elección de una política escolar entre otras, ni incluso una op-

ción generosa. Sino una exigencia de la institución escolar solidaria con el conjunto de principios que la fundan. La única manera de tomarse en serio la democratización del acceso a los saberes. De hacer que para cada uno el error sea un medio para progresar y no una ocasión para ser excluido.

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. Examinemos el interés recíproco de los lemas «el 80% de un grupo de edad en la selectividad» y «La Escuela debe ser su propio recurso» en relación con los principios y misiones de la institución escolar.
2. ¿A quién corresponde la responsabilidad de «hacer de la Escuela su propio recurso»? ¿Qué fórmula podemos imaginar en caso de fracaso del recurso contra el fracaso?
3. ¿En qué condiciones otros alumnos de una clase pueden constituir un «recurso» para un alumno que comete un error?

Principio 13

Laica, la Escuela contribuye a liberar a quienes la frecuentan de todas las formas de dominio sobre las mentes.

La laicidad es, en muchos aspectos, una excepción francesa. Una excepción tardía: no se impone —y aún a tientas— hasta el siglo XIX. Una feliz excepción de la que no podemos más que regocijarnos a la vista de los arrebatos guerreros que se apoderan de los estados que nunca la han adoptado. En realidad, cuando la laicidad aparece en Francia la sociedad aún está muy influenciada por el clero católico. Los protestantes, los francmasones, los librepensadores, los racionalistas, pero también algunos católicos «liberales» (a los que hoy llamaríamos «progresistas») quieren arrancar al pueblo de la influencia del clero, que consideran nociva: se trata de imponer la Razón a la superstición, el sentido de la Patria a los intereses de la comunidad, la presencia del Estado centralizador a los particularismos locales, la lengua francesa a las hablas locales, la promoción por el mérito a la herencia de los privilegios...

Así, la laicidad es en primer lugar combatiente y, en muchos aspectos, constituye una forma nueva de religiosidad: intenta sustituir una trascendencia por otra... más trascendente y más universal precisamente. No es pues sorprendente que la laicidad haya tenido sus grandes clérigos, entre los cuales se encuentran, claro está, los ministros de la instrucción pública. Los grandes administradores de la Escuela reclutados, en muchos casos, entre los profesores de filosofía, los rectores y los inspectores que dividen nuestro territorio. Tampoco es sorprendente que haya tenido su bajo clero, adictos de cuerpo y alma: «los húsares negros de la República». * Ni que haya tenido sus fieles: los «radicales», los «republicanos», la «gente de izquierdas», como se les

llamará más adelante. Combatiente, la laicidad también quiere ser emancipadora. Convencida de la superioridad de sus referencias, no tiene ningún escrúpulo en imponerlas, tanto en el interior como en el exterior del hexágono. Puesto que la Razón reúne a los hombres, y las religiones los separan, no hay ninguna contradicción imponiéndola a la fuerza en nombre de la libertad. Puesto que el estado republicano es portador de los valores más elevados de la civilización, puede enseñar su propio catecismo con toda legitimidad. Y este catecismo es, evidentemente, una máquina de guerra contra todos los otros catecismos.

La contradicción estará contenida mientras la República siga firmemente establecida sobre sus bases ideológicas y la palabra de los representantes del Estado se comprenda como la expresión misma del bien común. Pero en el momento en que la sospecha se instale, en que el Estado ya no se considere imparcial, en que se sospeche que la promoción por el mérito es complaciente para con los herederos, en que los ocupantes vengan a saquear las riquezas de las colonias con una mano mientras distribuyen el evangelio republicano con la otra... entonces el catecismo laico pierde su carácter universal. Se revela como el instrumento de dominio de los nuevos clérigos. La pretendida universalidad no es más que la herramienta de un grupo social que está en el poder, de una casta que quiere seguir extendiendo su influencia.

La laicidad de combate es así atacada simultáneamente por la derecha —por el clero católico al que amenaza— y por la izquierda —por los anarquistas, los revolucionarios, los antiliberalistas, como les llamarán pronto. También sufre el inmenso inconveniente de hacerse frágil al mismo tiempo que sus adversarios: desde el momento en que la influencia de la Iglesia disminuye, pierde su razón de ser. Y no vuelve a levantar cabeza hasta que hacen su aparición otras formas de religiosidad, cuando las comunidades religiosas se expresan de forma «ostentosa» y amenazan, por su proselitismo, las instituciones del Estado.

Así, en épocas tranquilas, cuando el peligro religioso no es patente, la laicidad pierde su aspecto combativo y se convierte en una «ideología de la tolerancia»: se toleran las creencias que son tolerantes; se acepta que cada uno pueda pertenecer a una

* N.T.: Se denominaba así a maestros y profesores, funcionarios del Estado, a finales del s. XIX.

comunidad religiosa, incluso señalar esta pertenencia mediante un «signo discreto», en la medida en que estas comunidades no manifiesten una veleidad hegemónica: los individuos que pertenecen a una de ellas se benefician de todos los derechos que garantiza el Estado, en cuanto aceptan los deberes que éste les impone. La sociedad los acepta a título individual, pero rechaza que ninguna comunidad regente la vida colectiva o la competencia.

«Laicidad de combate» y «laicidad de tolerancia» tienen pues la misma característica: son ideologías de circunstancias. En este sentido, no pueden servir de principio estable a la institución escolar. ¿Quiere esto decir que el concepto de laicidad ha perdido toda pertinencia? En absoluto, si lo definimos como el «aprendizaje de la resistencia a todas las formas de dominio... incluido el dominio de aquél o aquellos que nos arrancan del dominio de los otros». Así concebida, la laicidad sigue siendo, por el contrario, fundadora del proyecto escolar: proyecto de transmisión de saberes en un espacio público del que nadie se puede apropiarse para su beneficio. Proyecto trabajado por la exigencia de verdad contra todos los dogmatismos. Proyecto que debe permitir a todos convertirnos en ciudadanos de un estado democrático y expresarnos como tal.

En este aspecto, la laicidad, conforme a su significación histórica, representa la posibilidad dada al niño de escapar a su familia. De ser disidente. De coger en falta a sus padres. De manifestar que existe en otra parte y de otro modo: «Vienes a clase para poder contradecir a tu padre», dice siempre, más o menos, el maestro de escuela. Y tiene razón. Con la condición de que añada, o deje entender: «Puedes contradecir sin traicionar, oponerte sin abandonar tu afecto, entrar en disidencia sin renegar de tu pasado, rehusarlo sin rechazarlo». Cada uno de nosotros sabe, si se vuelve hacia su historia personal, hasta qué punto ha podido crecer el día que, orgulloso de lo que había aprendido en clase, pudo «dar una lección a sus padres». No es así por nada. Es porque aquí se juega una parte esencial que condiciona el acceso al rango de adulto.

Pero la influencia de las familias, se dirá, a menudo es menos importante, hoy día, que la del grupo, la de la banda, la de la tribu a la que pertenece el niño. Es el destino de nuestra moder-

nidad, en la que las relaciones sociales se han relajado y en la que el miedo a la soledad lleva a los individuos a alienarse a favor de un grupo que les ofrece identidad y protección. Pero hay que pagar un precio muy alto. El niño que «pertenecer» a un grupo debe abandonar toda posibilidad de expresar deseos o voluntades que no sean conformes a la norma del grupo: hay que vestirse con las marcas designadas por el grupo, disfrutar de la música etiquetada por el grupo, expresarse con los tics de lenguaje habilitados por el grupo, comportarse como impone el grupo. Si uno desobedece al grupo y a su jefe, entonces deberá expiar su falta, hacer de nuevo un acto de fidelidad, someterse a nuevos rituales de integración. El grupo es implacable... y constituye una verdadera influencia sobre la mente de niños y adolescentes. Influencia contra la que debe luchar la Escuela: «Puedes pensar por ti mismo. Tienes el derecho a tener tu propia opinión, tener gustos personales, hacer otras elecciones que tus compañeros». Y esta libertad, para no ser una «libertad del vacío», debe experimentarse en clase. Con el apoyo irremplazable del docente.

Finalmente, más allá de los grupos de todo tipo, de las sectas y de las comunidades que sustentan fenómenos de dependencia y sometimiento de las personas hasta el punto que éstas ya no pueden existir en otra parte y de otro modo, existe hoy en día una poderosa influencia por parte de los medios de comunicación y muy especialmente, por parte de la televisión. La dejamos demasiado de lado. Y no medimos hasta qué punto representa un ataque muy grave al principio de la laicidad. Nunca, en la época en que el cura era el rey de pueblos y barrios, los niños habían pasado tanto tiempo diariamente en el catecismo como pasan hoy día frente a la televisión. Nunca, en la época en la que la superstición triunfaba en nuestros campos, se habían difundido tantas ilusiones como difunde actualmente la televisión. Nunca, en la época en la que se iba a misa cada día y en la que los clérigos eran objeto de una veneración colectiva, nadie se había arrodillado delante de seres que pretendían pensar en lugar de nosotros porque se les ha designado «animadores de televisión». Nunca, en la época en que la presión a la conformidad social ahogaba toda originalidad, habíamos sido conminados de una forma tan autoritaria y masiva a parecernos a los modelos

de éxito promovidos por la televisión. En estas condiciones, o bien decimos claramente que sacrificamos la laicidad por el altar de la televisión... a la que reconocemos todopoderosa, o bien es preciso que los docentes hagan de la crítica de la televisión una prioridad de su trabajo cotidiano. Crítica en nombre de la inteligencia, de la exigencia de rigor, precisión, de verdad. Crítica en nombre de la misión de transmisión de la Escuela.

Queda al fin, y quedará siempre, la influencia de la que es más difícil deshacerse: la influencia del propio emancipador. Los pueblos antes colonizados conocen el precio que hay que pagar por su libertad de la dependencia respecto a su liberador. Y todos lo experimentamos: queremos emancipar a nuestros hijos o alumnos de todo el mundo... ¡excepto de nosotros mismos! Este es el límite y el desafío de la Escuela laica: ¿cómo emancipar a los alumnos del propio acto de esta emancipación? ¿Cómo evitar recuperar en seducción la libertad consentida? ¿Cómo no someternos al reconocimiento de aquellos a los que liberamos de la esclavitud? Esta es la cuestión que se plantea en el fondo de todas las obras auténticamente pedagógicas: de Pestalozzi a Montessori, de Itard a Paulo Freire, de Jacotot a Freinet, de Don Bosco a Makarenko, de Korczak a Tagore... Esta es la cuestión que nos lleva al último principio de la «institución Escuela».

Tres preguntas para prolongar la reflexión individual o colectiva

1. ¿Cómo es posible que a veces la «laicidad de combate» reactiva el comunitarismo que pretende combatir? ¿Cómo podemos evitar este fenómeno?
2. ¿En qué aspecto la lucha contra todas las conductas adicivas participa del principio de laicidad? ¿Cómo puede integrarse en la institución escolar?
3. ¿Qué garantías institucionales puede darse la Escuela para evitar dejar que se desarrollen en su seno los fenómenos de influencia que debe combatir?

Principio 14

En la formación de los ciudadanos de un Estado democrático para un mundo solidario, la institución escolar debe conjugar integración, emancipación y promoción de la humanidad en la persona.

De que la Escuela debe integrar, prácticamente no hay dudas. Falta saber a quién y cómo. Ahora bien, en realidad, estas dos preguntas son sólo una: de hecho, si concebimos la integración como una asimilación de identidad con una sociedad y un Estado determinados, una inculcación de normas consideradas definitivas y a las que hay que someter a las nuevas generaciones, entonces la integración adopta, inevitablemente, la forma de una «colonización del interior». En cambio, si concebimos la integración como la comprensión de los códigos de una cultura con el fin de que los que acaban de llegar puedan comprender el mundo y participar, a su debido tiempo, en su transformación, entonces la integración debe comportar, en el mismo acto de la transmisión que la encarna, la posibilidad de una emancipación posible en relación con el sistema integrador.

Dicho de otro modo, la cuestión es saber si la Escuela debe ser un instrumento de una integración de tipo comunitario o de tipo social. O además, si la Escuela debe organizar la integración promoviendo la adhesión a comportamientos y valores definitivamente considerados transcendentales o, a la inversa, formando para la participación en una sociedad democrática que deberá ofrecerse nuevos valores y deliberar sobre los comportamientos aceptables.

Evidentemente, es fácil comprender la inquietud que atenaza a nuestros contemporáneos: a la vez que recusan toda sociedad teocrática y no querían, por nada en el mundo, dejar su vida personal y social en las manos de clérigos que legislaran por ellos, alimentan una cierta nostalgia por la tranquilidad de espíritu que reinaba en un mundo en el que la fe colectiva permitía estatuir, sin discusión, sobre «lo que convenía enseñar» a los ni-

ros conciudadanos querrieran ganar en los dos tarrara ellos mismos, todos los beneficios de una socialista y para sus hijos, todos los beneficios de una priaria. Ser considerados individuos autónomos hijos para la sumisión... Sin preguntarse qué deán construir sus hijos, ni cómo imponerles, en tiva, un modo de funcionamiento que, además, z condenan ante ellos.

s más coherentes—acaban por confesar su desno decir más) hacia la democracia, y no tienen para justificar una educación autoritaria ya acen votos por un régimen político de la misma os—los más astutos—intentan demostrar que la tuativa prepara muy bien para el ejercicio del l pensamiento crítico que requiere el funcionaático: hay que someterse a las leyes de la lengua, y del mundo para, luego, poderlas subvertir... ¡el decir cómo y, la mayoría de las veces, se conlberta de tono muy general: «¡Hay que aprender a poder aprender a rebelarse!» Aún hay otros psicológico—que se esfuerzan por identificar los cimiento y especificar, para cada uno de ellos, las as que hay que aferrarse y los campos en los que rogresivo de la autonomía es posible.

, a la vez que escucha y respeta a los que hacen s, plantea el problema de otra forma. Está conlo que es específico de los saberes escolares, es *el mismo tiempo*, herramientas de integración en do y medios para elevarse por encima de este que la Escuela es el lugar en el que los alumnos ar a «hacer la verdad» a través de las experiencias implicados. En este respecto, lo que desde hace o se ha llamado «métodos activos» no son sólo ntre otros. En su propio principio representan el Escuela: poner a un individuo en situación de aber por sí mismo escapando al dominio del upone que hay que saber». No imponen al do-ncie a sus prerrogativas, porque es éste quien or- ción e identifica las limitaciones y los recursos

que permiten «aprender por uno mismo». El docente es quien garantiza que el grupo no caiga en la idolatría: él representa la búsqueda de la verdad y el rechazo a todo dogmatismo, dos exigencias que es absolutamente necesario transmitir a los alumnos *al mismo tiempo* que los propios saberes, en el mismo acto.

Así, la clase se convierte en un lugar en que se aprende a alejarse del conflicto de opiniones, de la tentación del «lo tomas o lo dejas»; un lugar en el que, precisamente, hay que discutir, examinar antes de aceptar, hacer funcionar la inteligencia. Y es así como la Escuela sigue fiel al ideal fundador de la laicidad: la resistencia a todas las formas de dominio, de seducción y de servidumbre de las mentes; así puede formar a los ciudadanos de un estado democrático.

Porque, si la Escuela tienen como misión «socializar» a los alumnos, prepararlos para su rango de ciudadano, no lo hará organizando amigables discusiones sin ton ni son, sino a través del establecimiento progresivo de situaciones de aprendizajes en que la confrontación de las personas pueda ser regulada por la exigencia de verdad. La elaboración de dispositivos en que la mediación de los objetos, la existencia de reglas de funcionamiento que permiten la implicación de todos, la atención a la posibilidad ofrecida a todos y cada uno de implicarse en un aprendizaje para desprenderse de una imagen de sí mismo en la que estaba encerrado, favorecen simultáneamente el acceso a los saberes y al pensamiento. Al pensamiento y a los saberes.

Así el docente es, simultáneamente, aquel que *ata* y que *desata*: ata al niño al mundo y, en particular, a la sociedad que le acoge. Pero desata también al niño de su servidumbre a este mundo y a esta sociedad. Lo integra permitiéndole dominar los códigos, los lenguajes, los envites. Pero al mismo tiempo, lo emancipa haciéndole pensar sobre el mismísimo mecanismo de esta integración. Introduce al niño en un mundo preparándolo todo para permitir la asimilación de los saberes sin los que, en este mundo, estaría sordo, ciego, incluso autista. Pero le libera también de este mundo permitiendo a un sujeto que se apropie de lo que aprende, que lo transfiera por su propia iniciativa a otras tareas y otros lugares, que analice sus propios procesos.

Sin embargo, el pedagogo no puede quedarse aquí: no puede abandonar a sus alumnos en el umbral del mundo, en una espe-