

En el centro de nuestra profesión: la exigencia

Ya sé que no os gustan demasiado los debates bizantinos. Mejor dicho, recurrís a ellos con moderación, os limitáis a emplearlos en conversaciones entre amigos y en algunas discusiones que estallan en la sala de profesores. En la práctica, en el día a día, no os preguntáis si es el alumno o el saber el que está en el «centro del sistema».

Enseñáis lo mejor posible, es decir, os esforzáis por

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

transmitir a los alumnos los

conocimientos definidos por los programas, tal como son. No por ello perdéis la esperanza de hacer a vuestros estudiantes mejores, más atentos, más rigurosos, más comprometidos con su aprendizaje. Tampoco os prohibís dar algún rodeo por conocimientos que no están inscritos en el programa cuando éstos os parecen susceptibles, precisamente, de llevar a los alumnos hacia los programas en cuestión.

Además, sería un error quedarse con una fórmula —«el alumno en el centro del sistema»— de la ley de orientación de 1989 pero que ya había sido enunciada, alrededor de 1900, por Édouard Claparède en el momento de la fundación del Institut Jean Jacques Rousseau en Ginebra¹. Se trataba entonces de recordar que es el alumno y sólo él, quien aprende, y que, por lo tanto, todos los esfuerzos de la escue-

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

la deben converger hacia sus aprendizajes. No cabe duda de que hoy en día esto suena a perogrullada, pero es probable que lo fuera menos hace un siglo, cuando predominaba el modelo clerical, y algunos aún pensaban que el saber se transmitía de un modo sacramental, por imposición de las manos y de la palabra.

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

Por supuesto, siempre quedan algunos ignorantes que piensan que esta fórmula es un sustitutivo de mayo del 68, que ratifica el abandono de toda exigencia, que instaura la adoración beata por el alumno y la obediencia a todos sus caprichos². Esos ignorantes no se han fijado en lo que pasó en

¡Mayo del 68 siempre tiene la culpa!

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

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

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

Y es que, para entrar en el «¿cómo hacer?», primero hay que librarse de las falsas preguntas que nos estorban, de

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

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

los dilemas que absorben todas nuestras energías y paralizan nuestra inventiva. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con la oposición entre «la motivación» y «el trabajo». ¡Hay que estar motivado para trabajar o trabajar para sentirse motivado! cuando, como filósofo y ministro, tendría que haber- nos ayudado a superarla. Así explica en su obra, intento de balance de su paso por el Ministerio, que debemos volver a crear «la pedagogía del trabajo». Afirma que :

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

Dejemos de lado la ignorancia implícita en la reflexión de todos los grandes pensadores de «la escuela moderna» en este ámbito, y en particular de Célestin Freinet y de su principal obra, *La educación por el trabajo*⁶ Dejemos de lado las asociaciones rápidas entre la motivación y el juego (según Luc Ferry, podríamos motivar a un niño con el juego pero, poco a poco, nos iríamos encontrando con «una parte incomprensible de aprendizaje libresco», en la cual la motivación no entraría

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

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

en juego...)⁷. Dejemos de lado el esquematismo que se atribuye al pedagogo que imagina poder obtener del niño un trabajo escolar «sin la menor dificultad...»⁸. Todo esto no es serio. Cualquier profesor sabe que debe conjugar *al mismo tiempo* la motivación y el trabajo, sin que uno anteceda al otro, y sin convertir uno de los dos elementos en condición para acozcar el otro.

En efecto, imponemos al alumno muchas actividades que él no pide, y para las cuales no puede sentirse motivado de antemano, y dejamos completamente de lado las satisfacciones que pueden brindarle. Pero no por ello tenemos que resignarnos a hacerlo trabajar por simple sumisión, servidumbre o miedo al castigo. Todo nuestro esfuerzo consiste en hacer surgir la motivación

Hacer emerger la motivación en el trabajo...

en el propio movimiento del trabajo: para ello proponemos tareas al alumno. Tareas en las cuales suponemos que puede invertir su energía, tareas cuyos contornos puede identificar y cuyo resultado puede, al menos en parte, anticipar. Sabemos que estas tareas van a requerir un esfuerzo por su parte, pero vinculamos, consustancialmente, este esfuerzo a nuestro propio esfuerzo por hacerle descubrir satisfacciones intelectuales inéditas, horizontes nuevos que estimularán su curiosidad.

7. Quien conoce un poco la realidad de las actividades de alto nivel —ya se trate de investigación científica o de trabajo artesanal, de creación artística o de mantenimiento tecnológico, de la responsabilidad de una empresa o de la de un huerto— sabe que, para soportar el esfuerzo prolongado, el compromiso personal siempre conlleva una parte de juego. Se puede plantear la hipótesis de que el alumno que aprueba perfectamente las matemáticas, la geografía o los idiomas es aquel que es capaz de hallar satisfacciones de carácter lúdico en «la parte incomprensible de aprendizaje libresco».

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

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

De manera simétrica, del mismo modo que nos esforzamos por hacer surgir la motivación en el trabajo, debemos empeñarnos en poner en marcha un auténtico trabajo cada vez que nos apoyamos en la motivación... Respecto a eso, no soy de los que, al igual que Natacha Polony⁹, desprecian a los

9. Natacha Polony: *Nos enfants gâtés*. Paris, Jean-Claude Lattes, 2005. En este libro el autor denuncia nuestros sucesivos abandonos y la incultura generalizada que «conocemos». Según esta obra, ningún alumno de segundo de bachillerato es capaz de distinguir entre Rimbaud y Rambo (N. de la T.: El autor juega aquí con la similitud entre la pronunciación en francés de Rimbaud y Rambo); hasta parece que han abandonado cualquier referencia al primero para rendir culto, de forma unánime, al segundo. El problema es que Natacha Polony nos pide que creamos en sus palabras de manera incondicional. Algunos ejemplos, algunas citas... antes de concluir definitivamente y de ridiculizar, de paso, a los espíritus contrarios que querrían saber más. Se podría mantener con igual aplomo la postura inversa. Se podría demostrar que los teatros, los auditorios y los museos reciben

compañeros que proponen a los alumnos un «trabajo sobre los rasgos». Confieso que a mí nunca se me hubiera ocurrido pero, después de todo, si dicho trabajo permite entender cómo un movimiento musical puede convertirse en una válvula de escape a la delincuencia, qué significa el contratiempo en música, cuál es el papel histórico de Haïlé Sélassié, cuál es la diferencia entre una religión y una secta, cuál es el sentido de los ritos iniciáticos o el de las marcas en la ropa y en las personas, quizás logremos, en un plazo de tiempo razonable, que los alumnos lean *El hombre que ríe* de Victor Hugo. Y si no estáis convencidos, leed la obra de Catherine Henry, *De Marivaux et du Lofl*¹⁰, veréis cómo un profesor de lengua y literatura consigue apartar a sus alumnos de la fascinación de la telerealidad para llevarlos a abordar un autor de literatura clásica sin la menor concesión. Y al mismo tiempo con una gran delicadeza que respeta la intimidad de cada uno y el acceso, gracias a Marivaux, a la inteligencia de los procesos de seducción en su aspecto más universal. Al final, algunos alumnos siguieron mirando «La casa de tu vida» pero con una perspectiva muy distinta y conociendo a Marivaux, hecho del que podemos suponer que no les dejó del todo indiferentes. Bonito reto, aceptado sin autorización excepcional del director del centro o del inspector. Bonito

más visitas escolares que nunca, que las prácticas artísticas se llevan a cabo en todas partes y que la venta de literatura clásica está en constante auge... Remítise a los programas de la educación primaria del 2002, con la incorporación del estudio obligatorio de obras literarias o las exigencias de los programas de las carreras científicas que todos los estudiantes universitarios encuentran excesivas. A fin de cuentas, ¿quién tiene razón?, ¿Natacha Polony o quien la contradice? Resulta imposible de determinar. Los ejemplos no constituyen ninguna prueba de ello y la realidad es demasiado diversa como para poder mantener un discurso tan ideológico sobre este tema. Si tal como afirma Natacha Polony: «El objetivo de la escuela es la transmisión de los conocimientos verificados», es absolutamente indispensable prohibir en obra de todas las bibliotecas escolares, 10. Catherine Henry: *De Marivaux et du Lofl*. Paris, P.O.L. éditeur, 2003.

trabajo para conseguir, sin la menor renuncia y sin el menor angelismo, el acto pedagógico.

Por eso hay algo insufrible en la denuncia sistemática y permanente de «la demagogia pedagógica» por parte de los intelectuales bienpensantes.

Nos acusan de rebajar los conocimientos, de liquidar la ambición de la escuela, de pri-

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

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

Todo se encuentra, pues, en la exigencia: el trabajo sobre los rastros, los carteles sobre efectos especiales en el cine o las presentaciones sobre Harry Potter pueden ser, claro está, una manera de abandonar a los alumnos a la mediocridad mediática, y de excluirlos de cualquier auténtica cultura... Y así es, evidentemente, cada vez que dejamos que se produzca un

simulacro de búsqueda personal o de grupo, cada vez que transformamos el aula en un lugar de exhibición para unos cuantos bufones eficaces y cada vez que asistimos al espectáculo conformándonos, de un modo cómplice y acusador, con evaluar los resultados. Pero no es éste el caso cuando acompañamos a los alumnos, siguiéndolos de cerca y de un modo eficaz, buscando las preguntas planteadas y las posibles salidas culturales, atentos a aquellos pequeños detalles de «forma», que tan a menudo tendemos a

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

considerar secundarios. Hay que utilizar un vocabulario preciso y formular frases correctas. Hay que dar un rodeo por la historia con la finalidad de comprender. Hay que estructurar el discurso, utilizar argumentos con proyección y ejemplos pertinentes con la finalidad de hacerse oír. De hecho, es necesario que la palabra más insignificante, la expresión más insignificante, el gesto más insignificante, se hagan con una exigencia absoluta de calidad.

Recuerdo una obra que tuvo su momento de gloria hace unos años, *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*, de Robert M. Pirsig. Reconozco con franqueza que está un tanto obsoleta y que algunas de sus referencias pueden hacerlos sonreír hoy en día. Es la historia de un padre y un hijo que cruzan los Estados Unidos en motocicleta. En el fondo de su búsqueda va tomando forma, poco a poco, lo que ellos llaman «la calidad». Aquí, la calidad no es en modo alguno «una calidad» añadida, una dimensión ajena

a «la esencia de las cosas» que viene a sumarse a las creaciones de los hombres. La calidad es la intencionalidad del acto llevada a su punto álgido, cuando lo que se hace, se hace

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

con tal perfección que se convierte en evidencia. La calidad es el gesto exacto, preciso, del cual se excluye cualquier aproximación. Es la esencia del gesto que se basta a sí mismo. El movimiento del bailarín, la frase del escritor, la pincelada del pintor, la práctica del científico, el cálculo del matemático, la vuelta de tuerca del mecánico:

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

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

Confieso que tardé en entender y en formalizar esto. Creo que lo sentí por primera vez cuando era profesor de len-

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

gua y literatura e intentaba hacer teatro con los alumnos. Y es que el teatro es una fantástica escuela: el escenario, los rituales, la luz... todo invita a dejar de lado la gestualidad que tanto nos ocupan en «la vida», para intentar llegar a la densidad del gesto. Se levanta la mano. Se hace una señal. Todos los músculos se tensan y duelen. Toda la intencionalidad pasa por un simple saludo. La calidad de la expresión no es un suplemento de alma sino el propio sujeto, convertido en cuerpo y en palabra. Hasta hoy, cada vez que participo en un trabajo de expresión artística con los alumnos, ya sea baile, teatro, música, caligrafía, pintura o escultura, o que asisto a él, me maravilla el extraordinario trabajo que allí se realiza: los gestos mediáticos del Lunapark planetario están suspendidos; uno se toma su tiempo, se vuelve a centrar para comunicarse mejor con los demás; interioriza poco a poco la exigencia hasta llevarla a lo más profundo de su ser para, tal vez algún día, poder prescindir de un profesor que encarne dicha exigencia.

Volví a encontrar esta misma exigencia cuando trabajaba en un instituto profesional con compañeros «profesores de taller» que conseguían que mis alumnos fabricaran piezas perfectas, cuando a mí sólo me entregaban trabajos infames. También comprendí esta exigencia al escuchar a mis compañeros enseñar cómo «el aprendizaje permite a un individuo inmaduro y disperso convertirse en un hombre maduro, centrado y responsable» mediante la búsqueda incansable del «gesto justo»¹². He visto esta exigencia actuar en pequeños artesanos y en grandes investigadores; en artistas y en obreros; todos ellos personas «aplicadas», como niños de guardería con sus primeros dibujos, sacando la lengua y entornando los ojos. Con ellos descubrí que la calidad no es un juicio subjetivo, sino la misma emanación de las cosas que consiguen

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

expresar, con unos medios ínfimos, las realidades más universales. En este punto, no existe diferencia entre una metáfora poética y una fórmula de física, entre el gesto experto de un deportista de élite y la demostración del filósofo, entre la minuciosa puesta a punto del mecánico y el trabajo del alumno que se mata buscando la palabra exacta para una descripción.

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

Se acabó pues la supuesta jerarquía de las disciplinas

Acabar con las jerarquías arbitrarias entre las disciplinas de enseñanza.

que las asignaturas a las que concede mayor importancia, para el éxito y la integración social de sus miembros, en ningún caso se puede justificar que se haga una distinción entre estas asignaturas a la hora de valorar la inteligencia de los hombres y el modo en que pueden permitir a cada uno crecer. Aunque mi edad, mi formación y mi entorno intelectual me incitan a resistirme con todas mis fuerzas a esta idea, creo que es indispensable, hoy en día, militar por la igualdad de la dignidad de la cultura científica y técnica frente a las tradicionales humanidades. Quisiera que los profesores de asignaturas técnicas fueran reconocidos, del mismo modo que los de las prestigiosas disciplinas generales, como los auténticos intelectuales que son. Quisiera que dejáramos de olvidar a un tercio de los alumnos de instituto que se presentan actualmente a una selectividad profesional y que se les permitiera el acceso, como a otros, a la reflexión filosófica. Quisiera que la escuela dejara de promover una cultura superficial, que se olvida con

la misma celeridad con la que se repite, e implicara a todos los jóvenes en la acción exigente de búsqueda de calidad para que pudieran, como ya decía Pestalozzi, «hacer una obra de sí mismos».

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

Ser exigente consigo mismo y con los alumnos...

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

vivido en su propia piel y este acontecimiento ha determinado la elección de su profesión; lo sabe porque ha visto, al menos una vez, a un alumno atrapado en el juego del saber, y porque ni él ni el alumno acaban de creérselo...

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

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

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

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

Acabo de hablar de «vosotros»; he hecho mal, pues se trata de «nosotros». Efectivamente, aquí nadie tiene derecho a daros lecciones desde la cumbre de sus certezas ni tampoco a garantizaros el éxito. Ningún formador, ningún inspector, ningún director de colegio o jefe de centro, ningún experto en ciencias de la educación, ningún filósofo, ningún ministro... Cuando trabajo con jóvenes compañeros que me exponen sus dificultades en materia de disciplina, lo primero que les digo, sin remilgos, es que, quizás, yo no lo hubiera hecho mejor que ellos.

Vivimos una situación escolar completamente inédita, que ningún descreído puede afirmar haber entendido completamente y saber dominar del todo. Los alumnos que están en nuestras aulas no sólo son más numerosos, sino también completamente distintos de lo que vosotros errais hace tan sólo

que podamos, por nuestra parte, enseñar tranquilamente. Sólo podemos enseñar si hacemos de la disciplina en clase nuestro problema: el problema de la organización de un tiempo y de un espacio socializados, para permitir la transmisión de los conocimientos; el problema, pensado y debatido progresivamente con los alumnos, en función de su edad y de su nivel de desarrollo, de las condiciones que tenemos que encontrar para aprender juntos...

Ciertamente calculo bien

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

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

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

7

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

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

En la École Normale¹ describe François Mauriac en Le Saganin² uno de los maestros les enseñaba etimología: instituteur, del latín institutor, el que establece, el que instruye, el que instruye humanidad en el hombre.³

Una definición soberbia de nuestra misión que, sin los absurdos prejuicios de nuestro país, tendría que habernos llevado, lógicamente, a llamar a todos los docentes, enseñen en la

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

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

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

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

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

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

cabecilla, ni un plató de televisión donde el espectáculo establece las normas. Es un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que alía, a la vez, y de manera indisoluble, *la transmisión de los conocimientos y la formación de los ciudadanos.*

Por eso no existe ninguna contradicción, más bien todo lo contrario, en el hecho de ser al mismo tiempo profesor de educación primaria y enseñar gramática, y «profesor de escuela». Del mismo modo que no existe

la menor contradicción en ser Todos los profesores enseñan la escuela primero como objeto y como valor. profesor de educación física y deportes en educación secundaria y «profesor de escuela», o

profesor de economía y gestión en bachillerato y «profesor de escuela». Muy al contrario: sólo podemos enseñar una disciplina, sea la que sea, si la enseñamos como «disciplina escolar», es decir, porque la enseñamos no solamente en la escuela sino «como escuela»... Aquí, nada se opone: del mismo modo que la «disciplina de enseñanza» y la «disciplina en clase» son tan inseparables como el anverso y el reverso de una hoja de papel, las «disciplinas escolares» y la «disciplina de la escuela» son una única realidad.

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

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

La escuela como institución del encuentro de la alteridad

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

Efectivamente, la escuela es una institución en la que uno no se elige y en la que debemos, sin embargo, trabajar y aprender juntos. Una *institución*, sí, no un simple *servicio*. Llegamos a nuestros hijos a la guardería en función de unas obligaciones familiares o profesionales y, aunque existan horarios, podemos ir a recogerlos cuando queramos. La escuela, en cambio, impone sus propias reglas. No para complicar la vida a las familias, para someterlas a una autoridad arbitraria o para humillarlas, sino porque es el corolario propio de su misión: la escuela no está a disposición de las familias, no se ha inventado para «hacerles un favor». Encarna y crea unos valores colectivos que van más allá de la simple yuxtaposición

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

de los intereses familiares. Precisamente, la escuela tiene por misión enseñar al niño que la familia, eminentemente necesaria para su crecimiento, no es —no puede ser— su único universo de referencia. En la escuela es donde descubren que hay otros niños que viven de manera distinta. Donde aprenden que no todos los padres reaccionan del mismo modo. Donde la gente no cree en los mismos dioses en todas partes. Donde las preocupaciones de unos no son las mismas que las de otros. Y donde las opiniones de algunos no son el punto de vista de todos... Por eso, lo que caracteriza una clase en la escuela de la República es que sus miembros no se eligen, y que el hecho de encontrarlos es aleatorio⁵. Podemos tener, paralelamente, amigos, grupos, convicciones, simpatías. Pero nada de todo esto debe ser un criterio a la hora de constituir una clase. Y es que vamos a la escuela a aprender juntos... a aprender sin haber elegido a los demás.

Aunque esta separación resulte, a veces, difícil, es absolutamente necesaria para el niño. Él ya había descubierto —y, a menudo, de manera dolorosa— que no siempre estaba en el centro del nido, que sus padres podían estar en otro lugar y mirar hacia otras personas...

Ahora descubre que su nido no es el centro del mundo. Y lo que todavía es más importante: su nido forma parte del mundo pero no es el mundo. En esta ruptura hay algo absolutamente necesario para crecer: una especie de intrincado acceso

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

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

a la realidad del mundo. Es entonces cuando se construye un mundo exterior que nos aleja del centro y nos libera. A partir del momento en que sabemos que existen otras familias con otras referencias, ya no nos vemos condenados al mimetismo familiar. El universo se abre entonces a nuevos conocimientos. Ya no tenemos por qué creer a nuestros padres por el mero hecho de que lo sean ni contradecirlos sistemáticamente, lo cual, a fin de cuentas, viene a ser lo mismo. Podemos com- parar, discutir y pararnos, finalmente, en aquello que resiste la confrontación de las opiniones contradictorias de unos y otros. A partir de esos puntos fijos, provisionales, por supuesto, se va dibujando la posibilidad de acceder a un «mundo común», más estable y, al mismo tiempo, más compartido, más sólido y más universal.

Así, la escuela es la confrontación construida con la alte- ridad. La organización del descubrimiento de que existe «algo» en otra parte. Un descubrimiento harlo difícil, ya que la propensión de cada uno a reducir el mundo a su universo personal es muy grande. Un descubrimiento que nunca se acaba, ya que lo infantil nos sigue de cerca, nos lleva a recha- zar lo que no nos pertenece, lo que no nos quiere o lo que no nos concierne. Hasta el punto de que siempre necesitamos escuchar, a lo lejos, el espectro de Shakespeare: «Hay más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, de las que sueña tu filosofía.» Más cosas y, al menos, «cosas».

La escuela como institución de la búsqueda de la verdad

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

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

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

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

fundamental, distinción entre *el saber y el creer*, entre lo dado que se impone a todos y lo que depende de las opiniones de cada uno. Claro está, nuestra finitud nos prohíbe esperar que algún día podamos separar, en todos los campos y de una vez por todas, el «saber objetivo indiscutible» del «creer subjetivo y aleatorio». Aquí, la pureza nos resulta sin duda inasequible. Sin embargo, el esfuerzo por desvincular el uno del otro, no deja de ser fundamental. Es un esfuerzo que estructura la relación que tiene el profesor con

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

el saber, y su probidad en este ámbito, lo que le permite simbolizar, en lo cotidiano, la finalidad de la institución escolar⁷.

Pues este valor, de nombre algo obsoleto, es nuestra manera, la de los profesores, de enseñar más allá de nuestros conocimientos, es *nuestra relación con el saber*. En efecto, en nombre de la probidad nos esforzamos por comprender lo que ha escrito un autor antes de poder juzgar sus palabras con total libertad. En nombre de la probidad nos prohibimos disimular una parte de lo que vemos o de lo que sabemos. En nombre de la probidad aceptamos escuchar con la misma atención los argumentos del adversario y los propios. En nombre de la probidad recordamos que no somos infalibles y que aún nos queda mucho por aprender... Por eso nunca hay que temer, ante los alumnos, confesar una perplejidad intelectual, reconocer una ignorancia, aceptar un error. Nuestra debilidad es, en este caso, nuestra mayor fuerza: la señal de que nuestra autoridad proviene de una relación exigente con la verdad y no de una relación de fuerzas. Y aunque parezcan indiferentes ante nuestros escríptulos, los alumnos nunca se engañan: saben, con toda seguridad, reconocer a aquel que se impone a sí mismo las mismas exigencias que impone a los demás. Y éste siempre les infunde respeto.

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

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

La escuela enseña de qué modo la demás no nos resultan tan búsqueda de la verdad forja el res-

extraños como antes.

Sé que conocéis bien esta pero mutuo y permite escapar de la realidad y que, si bien no siempre la hegemonía de las relaciones de fuerza.

pre hallamos las palabras para describirla, tanto vosotros como yo estamos convencidos de que es la piedra angular de lo que llamamos «el éxito escolar». Efectivamente, siempre se trata de salir del caos y de ser capaces de nombrar, aunque sea de manera aproximada, lo que no veíamos o lo que nos preocupaba: nuestras pulsiones arcaicas, gracias a la mitología, a la literatura y a todas las formas de arte... nuestras preguntas frente al «eterno silencio de esos

8. Olivier Rebourg, uno de los filósofos que más me han ayudado a comprender los envites de la educación, responde a la pregunta: «¿Qué vale la pena enseñar?» con la bella fórmula: «Lo que une y lo que libera». Olivier Rebourg: *La philosophie de l'éducation*. Paris. PUF, 1989, p. 109.

espacios infinitos» —como decía Pascal— gracias a la ciencia... nuestras preguntas sobre nuestros orígenes, gracias a la historia y a la filosofía... nuestras dificultades para comunicarnos con otros seres, otros pueblos, otras culturas, gracias al estudio minucioso de nuestros respectivos lenguajes. A medida que pasa el tiempo, la niebla se va disipando un poco más; van surgiendo referencias, se van construyendo modelos, con esa evidencia a posteriori que hacía exclamar al inspector Bourrel —ya desaparecido de la pequeña pantalla desde hace mucho tiempo— al final de cada investigación: «¡Vaya, si está clarísimo!».

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

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

alternativa, en la riqueza atesorada y luego repartida, en el respeto mutuo y en la generosidad recíproca que la educación enseña.⁹

La escuela como institución de una sociedad democrática

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

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

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

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

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

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

Primero «pensar por sí mismo»: vieja fórmula de la Ilustración que está, más que nunca, de actualidad¹⁰. A partir del momento en que un simple presentador de televisión o de radio se da más importancia que un legislador, y en que los jóvenes, fascinados por las estrellas, las convierten en su único modelo a imitar, trabajar para que suja un poco de libertad

de pensamiento no es ningún lujo. No porque la cultura de masas sea intrínsecamente mala, sino porque toda forma de dominio sobre las mentes, cuando dicta tanto el modo de hablar como el modo de vestir, cuando penetra lentamente en las conciencias de las jerarquías de valores a las que hay que someterse para ser aceptado en un grupo, constituye una tremenda traba para que la verdadera esencia del sujeto vea la luz. Se alude con frecuencia al auge de las tribus, de los grupos de fusión, sometidos inevitablemente a un cabecilla o a un clan. Asimismo, se descubre la terrible presión que la sociedad mediática y mercantil ejerce sobre las mentes y, en particular, sobre las de los niños y los adolescentes. Y aunque éstos mantengan un alejamiento distendido de aquello que parece fascinarles tanto, esta ingestión continua, firmemente apuntalada por todas las herramientas de comunicación, y que acaba por imponerse como única cultura común, pone en tela de juicio nuestra laicidad. Jules Ferry quería, gracias a la escuela, librar a las mentes de la superstición y del oscurantismo... Pero ningún hijo de campesino bretón, en 1905, pasaba tanto tiempo en clase de catecismo como el que pasa, en el 2005, un hijo de un alto ejecutivo delante del televisor, la radio o Internet juntos.

Sé muy bien que los profesores no suelen confesar que miran la televisión... ¡y menos a sus alumnos! Pero ¿podemos por ello resignarnos a aceptar esa apisonadora de cretinismo que socava los fundamentos mismos de nuestro trabajo? Cuando unos alumnos de cuarto o quinto de educación primaria —según llevo observando hace un tiempo— están realmente convencidos, como se ha «demostrado» en un programa de televisión, de que «los homberos son más inteligentes que las rubias», ¿podemos quedarnos callados y seguir con nues-

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

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

tra clase de gramática sobre el participio, como si nada? Creo que demostramos ser algo pusilánimes. Y también —disculpad que utilice esta palabra que puede heriros— un poco cobardes: cobardes porque abandonamos en medio de la nada a aquellos que, justamente, querrían resistir y nos necesitan para hacerlo.

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

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

Dicho esto, la ciudadanía no exige solamente la capacidad para escapar al dominio de los demás, sino también la de asociarse libremente con ellos... Resulta, precisamente, que enseñar a asociarse con los demás no está, de ningún modo, reñido con el proceso educativo y escolar tal como se desarrolla desde la escuela infantil,

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

sino que puede significar su prolongación lógica. Ir a la escuela es, ya lo hemos visto, salir de la esfera privada y del tratamiento puramente familiar y afectivo de los problemas; es verse obligado a tener en cuenta el punto de vista de los demás para, progresivamente, construir saberes objetivos. Y es que esta etapa del desarrollo del niño es, al mismo tiempo y consustancialmente, intelectual, social y política. Es, en todos los ámbitos, una manera de subir sistemáticamente de nivel en el tratamiento de las cuestiones, con objeto de considerarlas desde un punto de vista que integra otras perspectivas distintas de las propias y de su grupo de pertenencia. Es, justamente, el comienzo del proceso de fabricación del bien común que constituye el principio de la deliberación democrática.

Así es como la escuela puede y debe llevar al alumno a efectuar sucesivos alejamientos del yo para que se perciba a sí mismo y se comprenda progresivamente como miembro de colectivos cada vez más amplios. Ir a la escuela es librarse de aquel atavismo egocéntrico tan persistente, es pasar del capricho o del interés propio a una decisión elaborada en un grupo pequeño; de la consideración de la voluntad de un grupo a la de una clase, de la clase a la escuela, de la escuela al barrio, del barrio al municipio, del municipio al país, del país a la humanidad...

Y esto es efectivamente posible en lo cotidiano: entender, en un trabajo en grupo que otro alumno comprende las direc-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

días y con los que podéis trabajar: los ayudantes de educación infantil y los principales asesores educativos, así como el personal de administración y de servicios.

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

Pero para poder asumir plenamente su función de formación democrática, la escuela tendría que dar un lugar esencial, en el seno de los aprendizajes fundamentales de la escolaridad obligatoria, al Derecho. La ausencia de esta disciplina de enseñanza en la enseñanza primaria y secundaria es

verdaderamente insólita: el Derecho es, en efecto, en una democracia, lo que «mantiene a los hombres juntos» y riges sus relaciones. Es una construcción de los hombres que sustituye el dogma intemporal que, en otro ámbito, cae del cielo. El hecho de que una democracia no dedique al Derecho, a su historia y a sus aplicaciones, al menos tantas horas semanales como las que la sociedad religiosa del siglo XIX dedicaba al catecismo, es aberrante. Es fácil luego quejarse de nuestra debilidad y echar de menos la solidez de las sociedades teocráticas que nos amenazan.

Pero por muy indispensable que sea, la enseñanza del Derecho no puede, por sí sola, resolver los problemas de formación para la democracia. La institución escolar en su totalidad debe hacerse cargo de este problema... en cada curso, en cada clase y en cada centro de primaria o de secundaria. *Primero en cada curso:* ofreciendo sistemáticamente a los alumnos los medios de recurrir a experiencias o a documentos para que se acostumbren a no creer a cualquiera de buenas a primeras. *Luego en cada clase:* brindando, sistemáticamente, temas de observación, de estudio y de debate, abriendo regular y tranquilamente un debate con los alumnos sobre los métodos de trabajo y su eficacia¹⁵. *Y finalmente, en las escuelas y en los*

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

isten a misa o apagan con demasiada frecuencia móviles. Los gurús de la conformidad hacen la autoridad que les confiere la verticalidad que sí, no dejan de acosarnos: «¿dónde estabas?, ¿por qué no eres igual que los demás?»,... ¿formen «congregaciones humanas» alrededor de la escuela para la que trabajamos no tiene más leña al fuego, al contrario. Debe ayudar a tirar a la presión de la norma que la congrega los que forman parte de ella. Está, por naturaleza *cogito* antes que del *credo*. Es principal y ante democrática.

ero, tengo que confesar que no sé si es posible auténtica democracia... Llevo mucho tiempo aspecto a este tema y observo, como vosotros, es democráticos que conocemos actualmente iranía de las élites y el populismo demagógico. ia, asocian a ambos... Sé que la violencia de re es legítima y que los gobernantes piden que e y enseñe las virtudes que ellos mismos están acúcar... Pero no veo otro horizonte capaz de conjuntamente, mi proyecto educativo y político de que la democracia, algún día, pueda lenamente, pero necesito creer que sí. De no ra elegido enseñar... Hubiera elegido ser clérigo, gurú de una secta, presentador de televisión hubiera hecho «profesional del dominio» y te de libertades». Entonces me pregunto si es fica todos mis compromisos pasados y presencia sigue siendo para mí una utopía de le ser... Pero también es porque la dictadura, bado!

ido que no os fiéis de esa estética de la deseseralizada en la actualidad. So pretexto de que

el mundo ofrece, todos los días, Resistir al placer narcisista del un espectáculo lamentable de pesimismo y seguir trabajando multitudes que se postran a los para que se contagie del «acto pies de los tiranos o que ceden pedagógico».

ante el cretinismo de los

medios de comunicación, demasiados intelectuales abdican: no paran de excomulgar al mundo... pero sin proponer nunca nada que permita transformarlo. Así, podemos ser a la vez rebeldes y resignados, y beneficiarnos del prestigio de la distancia y de la tranquilidad que confiere la renuncia; y ganar en todos los terrenos. Rechazamos entonces, con desprecio, «las ilusiones pedagogistas» de los que cargan como pueden con la educación de los bárbaros. Nos conformamos de buen grado —aunque no lo reconozcamos— con un mundo donde conviven la demagogia y el elitismo, el desprecio por unos y la suficiencia de otros, la segregación entre los excluidos y los elegidos...

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

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

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