

8 foto

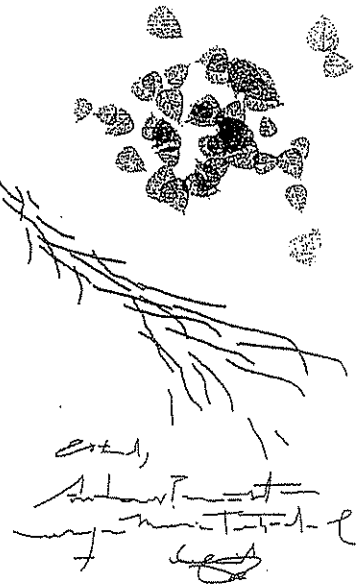
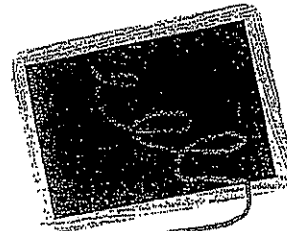
67-

FOTOCOPIADORA  
 C.E.Psi  
 EDUCACIONAL  
 Folio 148 SF  
 DE 4

# Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu



*Handwritten signature and notes:*  
 en la  
 Subcomité  
 y...  
 [Signature]

GRAÓ

MICRO-MACRO  
 REFERENCIAS

9

4 DF

vosotros, no estoy contento de verdad hasta que me acerco un poco a mi fuente interior o cuando salgo de una clase con la sensación de que «ha ido bien».

Sé muy bien que al confesar esto, corro un riesgo doble: por una parte, el de la necedad y por la otra, el de la provocación. Necedad, para los incrédulos de las ciencias llamadas «humanas» que me encasillarán definitivamente en el ámbito de los mediocres: «Ahora Meirieu se pierde en lo indecible... Un poco más y caerá en una crisis de misticismo». Provocación para los defensores de los «conocimientos disciplinarios» que ven en mí a un sepulturero de la cultura: «Después de todos los discursos que ha mantenido sobre el proyecto de centro educativo y la pedagogía diferenciada, ¿cómo vamos a creer esta confesión insolente?». Y sin embargo, ante un profesor joven, lo digo y lo mantengo: no crearemos la «escuela del éxito de todos», como nos invitan a hacer los políticos, contra lo que mueve a cada profesor en su proyecto más íntimo. Tampoco la crearemos sin los profesores en su conjunto. Imponiéndoles desde el exterior toda una serie de obligaciones que no tienen nada que ver con sus principales preocupaciones y que suelen vivir como obstáculos para desempeñar su misión.

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

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

## 3

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

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

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

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

Cuando la institución quiere democratizar el acto pedagógico...

mejor dicho se reinventaron, las grandes «novedades pedagógicas» de los años ochenta: el «trabajo autónomo» en grupos reducidos, la «pedagogía diferenciada», la «pedagogía de proyecto» y muchas otras cosas.

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

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

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

*hacer que todos los alumnos aprobaran todas las asignaturas, seguivo que os levantarais por la noche para inventaros métodos nuevos.*<sup>2</sup>

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

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

3. Édouard Claparède: *L'École sur mesure*. Lausanne y Ginebra. Payot, 1920. (Trad. cast.: *La escuela a la medida*. Madrid. Ediciones de la Lectura, 1920.) Ya no leemos gran cosa actualmente de los autores de esta «escuela ginebresa», como Claparède, Ferrière, Bovet, Dottrens. Nos equivocamos. En primer lugar, porque de este modo no nos permitimos comprender cómo nació la «Educación Nueva» (que actualmente tiene más de un siglo). Y, en segundo lugar, porque esta lectura permite que emerjan muchos de los planteamientos sobre nuestros envites educativos actuales. Así pues, por ejemplo, después de haberme sentido yo mismo fascinado por la idea de una «escuela a medida», construida a partir del diagnóstico previo de las «capacidades de los alumnos», como sugiere Claparède, he demostrado hasta qué punto esta espléndida idea suponía un callejón sin salida: desde la perspectiva pedagógica, porque el método para hacer avanzar a un alumno no se encuentra nunca sólo en el análisis de sus dificultades; desde la perspectiva ideológica, porque esta referencia a las aptitudes bloquea la inventiva y justifica todos los sistemas de selección, incluso los más arbitrarios; desde la perspectiva política, porque la «escuela a medida» no estaría muy alejada, finalmente, del sistema educativo que nos presentan las novelas de ciencia ficción más negras como *Un mundo feliz* de Huxley o *1984* de Orwell. Los debates sobre «la pedagogía diferenciada» y el binomio «evaluación/remedio», que hoy día agitan la clase educativa, quedarían particularmente esclarecidos por este retorno a nuestra historia.

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

El problema surge cuando un proyecto educativo se engrana según la demanda social y las reformas se precipitan sin horizonte político preciso. Y esto es justamente lo que ha ocurrido. En 1959, la escolaridad obligatoria se fijó en los dieciséis años: a principios de los años sesenta se extiende una verdadera revolución en la enseñanza secundaria. Hay que organizar todo esto, construir centros de enseñanza, instaurar sectores escolares, elaborar dispositivos de orientación, contratar a docentes, renovar los programas, dar a cada uno un lugar y la esperanza del éxito. Es una «explosión escolar», según palabras de

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

Louis Cros<sup>4</sup>: el presupuesto del Ministerio de Educación crece a un ritmo vertiginoso y todo lo que dependía hasta entonces de una «gestión de buen padre de familia» se convierte en una inmensa «fábrica de gas» difícil de gobernar. El núcleo de la actividad escolar se ha desplazado: de la alquimia misteriosa del cara a cara pedagógico, se ha pasado a manos de controladores técnicos que sobre todo —y casi exclusivamente— tratan cuestiones de logística.

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

Desde hace cincuenta años como si de un verdadero edificio barroco se tratara, nuestra escuela, por iniciativa de los sucesivos ministros, no termina nunca de añadir disposiciones nuevas, de modificar y rebauti-

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

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

zar sin cesar dispositivos nuevos, de cubrir la arquitectura inicial con normativas e instrucciones de todo tipo. Entre el acto pedagógico en clase, en la base, y el ministro, en la cúspide de la pirámide, hay tantos consejos y comisiones que desafío a cualquiera a que se entretenga en contarlos... Y nada hace predecir que el movimiento vaya a detenerse, ni siquiera que pronto vaya a ralentizarse...

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

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

Pongamos como ejemplo algo que en ocasiones me disgusta: *el proyecto de escuela o de centro de enseñanza sobre la forma, comparto vuestras reticencias: se trata de una literatu-*

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

Pero no hay nada de fatídico en ello. Un proyecto puede ser, por el contrario, un contexto para expresar la propia libertad e inventiva. Siempre con la condición de interpretarlo como una oportunidad de reflexionar y enfrentarse a la propia esencia de la profesión. Con la condición de aceptar que ni los principios nacionales legítimamente impuestos por la institución, ni el diagnóstico sobre las necesidades específicas y los recursos locales permiten saber lo que hay

que poner en marcha para transmitir el saber y acompañar a los alumnos en su aprendizaje. Porque ahí es donde nos acecha la burocracia: en la ilusión de que las soluciones están en el análisis de los problemas y de las obligaciones igual que la nuez está dentro del cascarón. No hay nada peor para desmotivarnos. No hay nada más radical para que perdamos el gusto por el trabajo... o para darnos la sensación de que, en realidad, desempeñamos dos trabajos: el de profesor, delante de nosotros mismos y nuestros alumnos, y el de organizador de actividades diversas, con la finalidad de responder a los mandatos de un proyecto institucional del que podríamos prescindir.

Por ello, tenéis que adueñaros del proyecto de escuela o de centro de enseñanza para poner en su punto de mira el acto pedagógico. No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por tanto, del encuentro con la cultura de los hombres. No hay que perderse en los delirios organizativos, sino que hay que entregarse a proyectos que apoyan nuestro deseo de enseñar y suscitan la voluntad de aprender de los alumnos... Como esta escuela primaria que decide hacer de *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero los textos de referencia en los que incluir todos los aprendizajes, de la lectura al dibujo y de la geografía a la geometría. Como aquel colegio que hace de la educación sobre el medio ambiente y el desarrollo sostenible un vector para lanzar a todos los alumnos a los aprendizajes exigentes, enlazar los conocimientos de las distintas disciplinas, favorecer la investigación documental, dialogar con los candidatos municipales electos, organizar intercambios con los países del sur, o el instituto que decide sacar a la luz la cultura obrera y la influencia minera actualmente desaparecida, en el que los alumnos recogen y transcriben los testimonios de los mayores, se dedica a una verdadera labor de arqueología industrial, hacen traducciones internacionales, preparan una exposición, etcétera. Sin

duda, sería ingenuo pensar que todos los aprendizajes previstos por los programas podrán entrar siempre en el proyecto y que éste recogerá todas nuestras actividades educativas. Pero no pasa nada. A partir del momento en que el proyecto no es un «chisme administrativo», sino una inversión común en un objeto cultural, permite engranar el deseo de aprender y la voluntad de transmitir...

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

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

Y al respecto, también os noto un poco crispados, preocupados por convertirnos en profesores particulares sometidos a cargar con los trabajos más pesados, por veros embarcados en sistemas complicados de evaluación y de corrección, por pasaros el tiempo intentando que un alumno recupere una asignatura y por colmar las lagunas de otro... hasta el punto de ya no poder enseñar de verdad lo esencial a nadie. Calibro vuestra decepción: mientras que os gustaría arrastrar a toda una clase detrás de vosotros en la aventura del conocimiento, se os pide que os disperséis en multitud de tareas de acompañamiento individual. Que sustituyáis la gran escena del saber, en la que siempre habíais soñado, por una chapuza ridícula que os avergüenza un poco... Y sé todo lo que separa el entusiasmo que podemos sentir en subyugar a un auditorio,

de las satisfacciones mediocres que podemos encontrar en repartir un ejercicio por aquí, dar un consejo allá, o entregar un documento acullá. He tenido mil veces la sensación de salir de una clase sin haber cumplido con mi deber: sin haber visto a los alumnos pendientes de mis palabras durante una hora o absortos en una tarea colectiva a la que podría haberlos alentado. También he tenido miedo de que pasara un colega por el pasillo y, en lugar de una bella escena con chicos dóciles bien sentados en su lugar y escuchándome atentamente, viera por la ventana a unos alumnos sentados y a otros de pie, trabajando en grupos pequeños, mientras que yo me ocupaba de unos cuantos rezagados. ¿Para eso me pagaban?

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

Evidentemente, esto no quiere decir que tengamos que renunciar a la magistralidad: contar un cuento o una historia, describir un experimento científico, comentar un texto literario, exponer de forma racional los datos de un

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

problema; todo ello son componentes fundamentales del oficio de profesor. Siempre y cuando así facilitemos que todos los alumnos progresen... Pero el seguimiento del alumno, la labor individualizada, el codo a codo con él, también son absolutamente necesarios. Porque de este modo, tal vez más que de ningún otro, vivimos la experiencia de ese cuerpo a cuerpo con el saber que tanto nos acerca al acto pedagógico. Con sus tanteos y sus bloqueos, con sus dudas y sus errores, el alumno, efectivamente, nos vuelve a situar en el centro de los conocimientos. Pone a prueba la coherencia de éstos por las preguntas que nos plantea. Cuestiona nuestro discurso poniendo el listón en el nivel más alto de exigencia profesional: el del intercambio entre dos inteligencias.

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

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

Evidentemente no todo han sido logros en las sucesivas reformas que el sistema escolar ha visto pasar en los últimos cin-

cuenta años y comprendo vuestro escepticismo, incluso vuestra resistencia a todas estas innovaciones... Pero, a pesar de todo, hemos masificado la enseñanza secundaria y así hemos permitido el acceso —tal como lo desean las familias— a todos, o prácticamente todos los jóvenes, al mismo tiempo. Y ya es mucho... Hemos aumentado el nivel global de instrucción de los franceses de manera significativa. Y aunque, naturalmente, el dominio de las herramientas de distinción social no es idéntico hoy día, en los institutos que escolariza al 70% de una franja de edad, a lo que era en la época en que los institutos no acogían más que el 10%, no es poco...<sup>5</sup> Hemos

Hacia una organización escolar que se vuelve a centrar en el proyecto de enseñar y en el acto de aprender.

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

aprendido a trabajar en equipo, a montar proyectos, a colaborar con socios del mundo artístico o empresarial. Es un increíble progreso para una institución que se repliega fácilmente en la autarquía y la suficiencia...

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

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

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