

«LA ESCUELA DESPUÉS»... ¿CON LA PEDAGOGÍA DE ANTES? Philippe Meirieu

Publicado el 18 abril, 2020 por MCEP de Madrid

[← QUÉDATE EN CASA Y DIVIÉRTETE EN FAMILIA \(17abril2020\) EDUCAR DESDE LAS ARTES Y LAS CIENCIAS →](#)



Philippe Meirieu (Traducido de <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>)

Si todavía hubiera la más mínima duda sobre la naturaleza ridícula de las profecías sentenciosas sobre nuestro futuro, la crisis que estamos atravesando la habría eliminado. Por supuesto, todo el mundo está de acuerdo en que «habrá un antes y un después», pero nadie sabe de qué estará hecho este «después». Los análisis se multiplican para subrayar la naturaleza sin precedentes del momento que estamos atravesando, para mostrar que pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones. Se nos dice que todos los países, y el nuestro en particular, han elegido la salud para todos en lugar del crecimiento económico para el beneficio de unos pocos. Se nos dice que mañana vamos a revalorizar las profesiones humanas, necesarias para nuestra supervivencia colectiva, en lugar de seguir exaltando a los «primeros de la fila» y promover a los «ganadores». Se nos dice que ha llegado el momento de la distribución equitativa de los bienes comunes que finalmente nos permitirá no «perecer en las heladas aguas del cálculo egoísta» de las que hablaba Marx... Me gustaría creerlo. Me gustaría creerlo. Me gustaría tener la certeza de que estamos avanzando, a escala planetaria, hacia una mayor solidaridad entre los pueblos y las naciones, una mayor justicia social y una mejor consideración de los principales problemas ecológicos. Pero, en realidad, creo que aún no hemos llegado a eso...

Si hay una realidad con la que los historiadores de la educación están familiarizados, es la enorme brecha – el abismo, de hecho el abismo – que separa las declaraciones de intención generales y generosas de las prácticas realmente aplicadas. Ya se trate de «formación para la autonomía», «derechos del niño», «personalización del aprendizaje», «experiencia de fraternidad», «co-construcción de prácticas», etc., el inventario de estos conceptos, cuya importancia se proclama con gran pompa y circunstancia y que las instituciones, por miedo o pereza, falta de inventiva o preocupación por lo que se les pueda escapar, sistemáticamente dejan de lado o se limitan cautelosamente a los márgenes. Es bien sabido que se necesita un equipo movilizado, gestores educativos que asuman riesgos y una jerarquía que haga la vista gorda, para cuestionar realmente todo lo que esto significa en la práctica y en el día a día. Esto se debe a que la coherencia entre las promesas hechas y las prácticas aplicadas no es en absoluto la regla: al contrario, es la excepción, infinitamente rara y preciosa, que surge cuando unos pocos individuos o grupos determinados se ponen a trabajar haciendo una pregunta profundamente subversiva que difícilmente toleran los partidarios del «desorden establecido»: **«¿Pero por qué no hacemos lo que decimos que haremos?»**.

Permítanme preocuparme, por lo tanto, y confesar que apenas sé lo que quedará mañana de las declaraciones de intenciones de hoy. ¿Qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano? Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal».

«Enseñar la clase» es articular lo común y lo singular...

En primer lugar, no tengo ni idea de si, a pesar de lo que todos los profesores habrán observado durante el encierro en un intento de asegurar la «continuidad pedagógica», nuestros responsables y prescriptores habrán comprendido que el acto pedagógico no es una simple yuxtaposición de intervenciones individuales, por muy afinadas que sean, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que «hace una escuela»: «Poco importa cuál sea mi nombre y cómo me veo, estoy ahí como estoy, con mis dificultades y mis recursos, en un grupo donde poco a poco descubrimos, gracias al maestro, que podemos compartir conocimientos y valores, donde lo que apporto a los demás es tan importante como lo que ellos me aportan, donde aprendemos, simultáneamente, a decir «yo» y a hacer «nosotros». »

Porque estoy convencido de que los profesores habrán visto, en cierto modo, lo importante que es «hacer el aula» para «hacer la escuela»: instituir un espacio-tiempo colectivo y ritualizado en el que la palabra tenga un estatus particular (es una exigencia de precisión, exactitud y verdad), en el que el todo no pueda reducirse a la suma de sus partes (cada una es importante, pero el colectivo no es un conjunto de individuos yuxtapuestos), en el que el bien común no sea la suma de los intereses individuales (es lo que permite superarlos y permite a cada uno superarse a sí mismo)... No pretendo que hacer esto sea total y definitivamente imposible con la tecnología digital. Temo que las herramientas digitales que dominan hoy en día se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, y que estamos luchando, sin la formación adecuada, para utilizarlas para construir verdaderos colectivos. Además, temo que los intereses financieros en juego sean tan fuertes que nos conduzcan, a pesar de nosotros mismos, hacia una concepción comercial de la educación en la que nuestros estudiantes, cada uno frente a su propia pantalla y en mutua indiferencia, consumen software en lugar de compartir conocimientos.

Por eso espero que, en el «después de la escuela», ya no aceptemos la reducción tecnocrática del aula a ejercicios programados y asistencia individual prescritos mediante protocolos estandarizados. Por eso me gustaría que estuviéramos más atentos que nunca a las prescripciones «científicas» que, aunque vestidas con las últimas ropas digitales y neurocientíficas, reproducen sin embargo el viejo modelo conductista de la enseñanza individual programada y consideran al profesor, en el mejor de los casos, como un intérprete, y en el peor, como un obstáculo que el «todo-digital» podría quizás algún día hacer posible eliminar.

Por eso también me gustaría que exigiéramos, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza superior, la posibilidad de establecer sistemas de enseñanza inspirados en pedagogías cooperativas e institucionales, que permitan a todos y cada uno «ocupar su lugar» en un colectivo, es decir, no ocupar todo el espacio en él, pero tampoco ser arrancado subrepticamente o abruptamente de él.

Por eso me parece esencial reafirmar que la escuela es una «institución», que encarna los valores de nuestra República, y no un «servicio» encargado de satisfacer las demandas de los usuarios individuales. Y recordar, por lo tanto, que la «educación en casa» no es, no puede ser la escuela: porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, muchas veces dejada de lado o vivida como una agresión en la cápsula familiar, lo que da a todos la posibilidad de acceder a conocimientos «infinitamente compartibles», como decía Fichte, es decir, capaces de hacernos percibir que, a pesar de nuestras diferencias, todos estamos llamados a participar en la construcción de lo común...

¿Seremos escuchados? No lo sé. No lo sé. No lo sé. Me temo que tendremos que hablar en voz alta para salir de la fascinación de las herramientas y cuestionar sus usos, para evitar también la continuación de la gestión tecnocrática, la «cultura de los resultados» (¡en cifras, claro!) y la privatización desenfrenada o abierta que es el corolario de esto.

Hacer escuela» no es proclamar la igualdad de oportunidades, sino luchar por la igualdad del derecho a la educación.

Esto se ha reiterado una y otra vez: «la educación a distancia aumenta las desigualdades», ya que se refiere a las condiciones materiales, sociales, culturales y psicológicas de las familias. Por supuesto, esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, ya haya logrado reducir las desigualdades de manera muy significativa – ¡estamos lejos de ello! – ni que hubiera sido preferible la ausencia de toda «continuidad pedagógica», con el pretexto de no avalar las desigualdades: en efecto, era necesario mantener el contacto con el mayor número posible de alumnos y ofrecerles actividades para consolidar sus logros y estimularlos intelectualmente. El error fue sugerir, al menos inicialmente, que la «educación a distancia» podría utilizarse para «hacer el programa» de tal manera que, cuando se reanudara, se podría suponer que todo había ido normalmente y que se podría hacer «lo mismo de siempre». ¡Pero esta ilusión no duró mucho tiempo! La «educación a distancia» puso muy rápidamente en primer plano cuestiones que, si bien eran bien conocidas, se revelaron, a veces cruelmente, a todo el personal docente.

En efecto, cuando el alumno no está presente y la interacción pedagógica es, de hecho, particularmente reducida, podemos ver cuán serio es transformar nuestros «objetivos» en «prerrequisitos». Hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos. Hacerlos requisitos previos significa reservar la actividad pedagógica a los que ya están «educados», y preferiblemente «bien educados».

Por consiguiente, en todos los niveles de la enseñanza, corresponde al maestro movilizar al alumno, apoyar sus esfuerzos, determinar el nivel de autonomía que puede alcanzar y permitirle adoptar una visión lo más exigente posible de su aprendizaje y producción. Lo sabíamos. Sabíamos que se trataba de un asunto para que los profesionales expertos trataran con estudiantes concretos, de carne y hueso, con los que se podía establecer una verdadera relación pedagógica, que implicara a toda la persona. Hemos descubierto que cuando esta relación se vuelve aleatoria, descontextualizada, desinstitucionalizada, de hecho se ve obligada a asumir que ha adquirido habilidades que es nuestra responsabilidad ayudarles a adquirir. ¡Qué aprendamos la lección y militemos obstinadamente para que nuestra Escuela deje de seleccionar sobre lo que no forma! Esta es, por supuesto, la única garantía de la eficacia de cualquier esfuerzo de democratización.

Pero también hemos redescubierto, en este período de encierro, otra lección de educación a distancia sistematizada, corolario de la primera e igual de importante: ante un alumno en grandes dificultades, de poco sirve aumentar la presión e imponer siempre «más de lo mismo», con la secreta esperanza de que finalmente ceda y alcance, al final, el objetivo buscado. No es que el empeño pedagógico sea siempre inútil: es sin duda necesario para los alumnos ya movilizados y aplicados, pero que son un poco lentos y necesitan entrenarse... En cambio, es totalmente contraproducente para los alumnos que están bloqueados y con los que hay que dar un rodeo, identificar los puntos de resistencia y localizar los puntos de apoyo para proponer no «más de lo mismo», sino «algo más». Se trata de un trabajo de experto, una habilidad profesional específica del profesor que analiza, en el contexto de una fina interacción, las reacciones a sus propuestas y logra comprometerse en una actividad con una disposición para ayudar a superar un obstáculo... Ahora bien, como han testimoniado muchos profesores, esta postura pedagógica es particularmente difícil si no se trabaja cara a cara: De hecho, requiere captar información difícil de percibir a distancia y poder decidir qué es lo mejor en un encuentro cara a cara constructivo, con el riesgo, si no de caer en el mortal combate cuerpo a cuerpo de «cada vez más».

Recordemos esto, una vez más, cuando nuestros responsables quieren encerrarnos en la lógica exclusiva de «ponerse al día», considerándonos como meros proveedores de ejercicios y fichas en una progresión idealmente lineal que sólo se aplica a los «buenos estudiantes profesionales», ¡y aún más! Porque ahora sabemos que es esencial alejarse de una visión tayloriana del trabajo escolar: la realización de las tareas, incluso cuando se dominan perfectamente, no establece en modo alguno una relación de «investigador» con el conocimiento y la cultura; incluso corre el riesgo de negar el acceso a ellas a todos aquellos que no han vislumbrado, en otro lugar, lo que es el placer de aprender y la alegría de comprender... Por eso no sólo hay que «dar más a los que tienen menos», sino «dar mejor»: Un entorno arquitectónico y cultural de mayor calidad, situaciones más ricas y estimulantes, grupos de trabajo de un tamaño que permita la mejor realización posible de las actividades propuestas, profesores acompañados de un alto nivel de formación continua y capaces de ofrecer conocimientos movilizados, haciendo al mismo tiempo sus expectativas suficientemente explícitas para no excluir a quienes no estén espontáneamente en connivencia con ellos.

En realidad, todo esto plantea el mismo problema: ¿nos contentaremos, en la «escuela después», con promover, con las manos en el corazón, la «igualdad de oportunidades», sin preocuparnos demasiado por las condiciones necesarias para «aprovechar la oportunidad», o sabremos poner en marcha todo lo posible para garantizar la «igualdad de derecho de acceso a la educación»? No se trata simplemente de una diferencia de redacción, sino más bien de un cambio de paradigma que exige políticas radicalmente diferentes en cuanto a la mezcla social en las escuelas, la educación prioritaria, las becas o la formación y el apoyo a los maestros. Se trata de un verdadero cambio al que estamos llamados y que debería permitir crear verdaderos lazos de confianza entre las escuelas y las familias más alejadas: ¿daremos por fin a los profesores el tiempo y los recursos necesarios para ello? ¿Reconoceremos, finalmente, la necesidad de aliviar a los directores de escuela, de proporcionarles un escritorio y un teléfono profesional, para que puedan realmente desempeñar su papel de interfaz y mantener un contacto continuo con los alumnos y sus padres? Por supuesto, esto representa una inversión financiera importante, pero quizás la crisis actual nos permita comprender que esta inversión representaría de hecho un ahorro considerable, dado el costo social del fracaso escolar. Y luego, por último, también tendremos que plantearnos la cuestión de la distribución del presupuesto dentro del sistema educativo nacional: ¿no es hora de cambiar las prioridades y, en lugar de invertir en corrientes elitistas -las que seleccionan antes de entrenar-, dar prioridad a las corrientes de excelencia -las que entrenan antes de seleccionar-?

En un momento en que todas las miradas están puestas en el hospital, ¿no es hora de oír lo que los niños de Barbiana escribieron en la Carta a un maestro de escuela en 1967: «La escuela se comporta como un hospital que, para mejorar sus resultados, se ocuparía de los sanos y se desharía de los enfermos»?

En conclusión: la escuela, un punto ciego... ¿por cuánto tiempo más?

En las numerosas contribuciones que, en la «prensa dominante», tratan de establecer algunos marcadores para «el mundo después», la cuestión de la Escuela es todavía muy poco discutida. El [Café pédagogique](#) ha tomado la feliz iniciativa de abrir una sección para iniciar la reflexión sobre este tema. No podemos agradecerles lo suficiente por esto. En primer lugar, porque no podemos descartar lo que los profesores están experimentando hoy en día: no sería digno. Pero también, porque sólo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la escuela toma su parte en su construcción.

Nunca se ha hablado tanto de solidaridad: ¿vamos a promover una verdadera pedagogía de la cooperación? Nunca se ha hablado tanto del bien común: ¿nos vamos a dar cuenta de que, para tomar conciencia del bien común, no todas las prácticas pedagógicas son iguales? Nunca se ha hablado tanto de la necesidad de cuidar de los demás: ¿vamos a hacer de la ayuda mutua un valor cardinal de nuestra escuela y reemplazar la competencia mortal? Nunca se ha dicho tanto que nuestro futuro sólo puede pensarse en términos de la dimensión de nuestra «Patria»: ¿haremos por fin de la ecología algo distinto de un «suplemento de alma», conectado lo mejor posible a los programas canónicos?

Para ello, tendríamos que ir más allá de la simple etapa de enseñanza o de proyectos puntuales que sugieren que podemos salvar el planeta introduciendo algunos enclaves virtuosos sin cambiar las lógicas productivistas que nos llevan a un callejón sin salida. Debemos permitir que nuestros hijos entiendan que hemos tomado decisiones y que otras decisiones son posibles. Más aún: se les debería permitir experimentar una inversión radical de su relación con el mundo.

Cuando, hasta los últimos días, la sociedad de mercado había mantenido la perspectiva de un mundo de tiendas para sus caprichos, nuestra educación debe ahora llevarlos a descubrir un mundo de tesoros, un fabuloso espacio de investigación para su curiosidad. Cuando los medios de comunicación les muestran esencialmente una realidad que fascina, asombra o aterroriza y a la que debemos resignarnos, nuestra educación debe llevarles a cuestionar, a cuestionar, a cuestionar para ver que nada, nunca, se juega definitivamente. Cuando la sociedad les ordena pertenecer a un clan que les da identidad y seguridad, nuestra educación debe mostrarles que la verdadera felicidad está en la apertura a la alteridad. Cuando por todas partes se susurraba al oído que sólo se podía encontrar placer en el consumo desenfrenado de lo inagotable, nuestra educación debe mostrarles, a diario, que el verdadero placer reside en compartir lo inagotable: obras de arte y cultura, conocimiento y aprendizaje, transmisión y creación... todo lo que se puede multiplicar ad infinitum, ya que todos y cada uno, al acceder a él, no privan a nadie de él y cualquiera que pueda acceder a él puede compartirlo ad infinitum con otros.

Philippe Meirieu

[L'Ecole d'après : les contributions](#)

[Le site de P Meirieu](#)

*Philippe Meirieu publiera fin août un ouvrage : **Ce que l'éducation peut encore pour la démocratie (Éditions Autrement)***