

La escuela ante el presente

GREGORIO LURI

Doctor en Filosofía

I

Es obvio que los diferentes sistemas educativos muestran muy diferentes niveles de eficiencia; pero no todos parecen dispuestos a entender que los mejores no son los gobernados a golpe de ley, sino los que han sabido crear un círculo virtuoso con los mismos mimbres con los que los sistemas mediocres han creado un círculo vicioso del que ahora no saben cómo salir. Estos mimbres son, básicamente, los siguientes:

1. La selección del profesorado.
2. La legislación (la inestabilidad legislativa erosiona la autoridad de la ley y acaba provocando una fatiga reformista colectiva).
3. El debate educativo (algunos sistemas resaltan las coincidencias partidistas, otros las divergencias).
4. La confianza y orientación de los padres y de los alumnos.
5. La consideración social de la profesión docente.
6. La autoridad de los contenidos escolares.
7. La retribución de los docentes (y aquí no tan importante la cantidad como la percepción de su asociación al título o al esfuerzo).

Me detendré en este último punto, no sé si imprudentemente, visto que suele pasarse sobre él de puntillas en los debates públicos.

Muchos profesores comienzan a trabajar convencidos de que su dedicación se verá recompensada rápidamente con el progreso de sus alumnos. Algunos, al descubrir que la realidad es muy suya y que ante ella siempre se está en primera línea, si no son capaces de rehacer sus presupuestos, se quedan sin su principal incentivo emocional y poco a poco van limando su autoexigencia, hasta que finalmente limitan sus expectativas laborales a la satisfacción de sus necesidades extralaborales, cargando a la administración en exclusiva con la responsabilidad de ofrecerles incentivos para aumentar su productividad. Cuando este espíritu colectivo domina, el cuerpo docente se convierte en “*the blob*” (el magma, la cosa). Bill

Bennett, el secretario de educación de Ronald Reagan, fue el primero en hacer un uso escolar de este término, que ha sido recuperado recientemente por el secretario de educación de Obama, Arne Duncan. “*The blob*” es la masa anónima del funcionariado contra la que se estrella todo impulso reformista, porque todo lo digiere y de nada se nutre. Arne Duncan ha apuntado a los sindicatos docentes como los principales protagonistas de la pasividad de “*the blob*”. No tiene del todo razón (recientemente el sindicato de maestros de Nueva York se ha mostrado dispuesto a renunciar a los incrementos salariales ligados a la antigüedad y a estudiar nuevos incentivos para fomentar la productividad), pero tampoco le falta del todo razón. Tampoco es un fenómeno reciente. Joan Bardina, director de l'Escola de Mestres de Barcelona a comienzos del siglo XX, incluía entre sus “*manaments del bon mestre*”, el siguiente: “*No t'acontentis amb l'estatus quo. Tingues il·lusions, maquina projectes, elabora desitjos, pugna per realitzar-los*”. Pero “*the blob*” se siente cómodo instalándose en la queja. Pienso, por ejemplo, en los “*désobéisseurs*” franceses. Se trata de un grupo de maestros que a pesar de haber elegido libremente la condición de funcionario, se ha declarado insumiso. Han decidido no acatar las órdenes del gobierno por la sencilla razón de que se consideran más capacitados que el ministro de educación para decidir qué es lo que conviene y lo que no conviene a la escuela francesa.

II

Es relativamente fácil contribuir a la degradación de la escuela. Basta con creer que cuando somos guiados por buenas intenciones podemos prescindir de la prudencia. Me atrevo a sugerir que las regiones que ocupan los primeros puestos en las escalas internacionales, como PISA, comparten la característica de que nunca se dejaron arrastrar por las excelsas intenciones reformistas del último tercio del siglo pasado y, por eso mismo, se han ahorrado la confusa y agotadora tarea de la contrarreforma. La actual desorientación del sistema educativo sueco, que durante décadas fue percibido como modelo a imitar en toda Europa, contrasta con la estabilidad del bávaro, que aún sigue fiel a los principios de Humboldt. Los pongo como ejemplos porque al primero hasta los propios sindicatos han acabado dándole la espalda, mientras el segundo mantiene una relación fluida con sindicatos y empresas.

La pulsión reformista del último tercio del siglo pasa-

do estuvo acompañada de un cierto adanismo pedagógico que defendía, con indudable éxito de audiencia, que, si no gustaba todo lo que nos ofrecía la escuela, entonces era moralmente exigible que no gustara nada de ella. Había que impugnarla globalmente para aspirar a una escuela en la que pudiera reconocerse el narcisismo idealista de quienes se consideraban en condiciones de convocar a la completa historia de la pedagogía ante el tribunal de sus impacencias. Hoy vemos con claridad que las críticas feroces de aquellos años fueron completamente ciegas para reconocer el enorme progreso que supuso la escuela pública para las clases sociales más desfavorecidas a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Entiendo que una alternativa realista a la escuela no es aquella que decreta que vaya bien todo lo que hasta ahora ha ido mal, sino aquella capaz de mejorar lo que hay, aceptando, en primer lugar, que hay una serie de tensiones inherentes al sistema escolar que no se pueden eliminar sin acabar también con la escuela. Lejos de ser una desgracia a eliminar, nos permiten disponer de escuelas para todos nuestros niños. Una alternativa realista sabe también que, en los asuntos humanos, lo habitual es que las mejores intenciones filantrópicas vayan acompañadas de efectos secundarios imprevistos. En resumen, un compromiso realista con la causa de la educación, en contra de lo que la beatería pedagógica proclama desde el reclinatorio ideológico, asume que la de la escuela es una causa imperfecta. Conviene tenerlo claro para garantizarle nuestra lealtad y el optimismo de la voluntad en los momentos de pesimismo de la inteligencia.

Tensión entre pedagogía y psicología. Sea cual sea la competencia profesional del maestro, el aprendizaje es en último extremo un asunto privado del que aprende. De ahí que el constructivismo tenga parte de razón. Pero los contenidos de la enseñanza son un asunto público y están diseñados para su contribución al bien común. Aquí es donde el constructivismo pierde su razón, y no la recuperará por mucho que propugne para salir del paso una síntesis conceptualmente imposible de Piaget y Vigotsky. El hecho de que Rodoreda forme parte imprescindible del currículum básico de una escuela catalana, no tiene que ver con la psicología del aprendizaje, sino con la decisión política de proporcionar a toda la comunidad escolar unas mismas experiencias intelectuales, culturales y estéticas, cuyo objetivo último es la conformación de un sentimiento específico de copertenencia. Sin embargo, la pedagogía de las últimas décadas ha ignorado su dimensión política, renunciando, de hecho, a tener voz pública. Se ha

encerrado en la academia y se ha hecho prospectiva, dejando a disposición de los propagandistas de la “*revolución cognitiva*” todo el espacio escolar. La historia de la educación parecía pedagógicamente irrelevante. Pero si, como propone el constructivismo, convertimos al alumno en el centro exclusivo del proceso educativo y hacemos del aprendizaje psicológicamente significativo el único aprendizaje con sentido (y consentido), acabamos debilitando el sentido republicano de la escuela, la autoridad del conocimiento y, especialmente, la objetividad del saber. No es extraño que en ciertos ámbitos psico-peda-

Me atrevo a sugerir que las regiones que ocupan los primeros puestos en las escalas internacionales, como PISA, comparten la característica de que nunca se dejaron arrastrar por las excelsas intenciones reformistas del último tercio del siglo pasado y, por eso mismo, se han ahorrado la confusa y agotadora tarea de la contrarreforma

gógicos se rechace la idea misma de sumisión a una disciplina, como si toda sumisión supusiera una claudicación moral, pero solamente si la objetividad del saber merece un respecto tiene sentido esforzarse por ver las cosas como realmente son, y no solamente como las hemos construido. El respeto por la objetividad del saber y

por la autoridad del maestro van de la mano y si se juega con uno se juega con la otra.

Tensión entre las demandas del presente y las del futuro. La escuela sólo en parte educa para el presente. Ha de ejercer también un papel mediador entre el pasado y el futuro, garantizando la transmisión de un legado cultural. Evidentemente transmisión no significa copia, sino recreación.

Tensión entre escuela y familia. Hablamos tanto de “padres de alumnos” y de comunidad escolar que parece que hayamos olvidado que ninguna madre da a luz a un alumno. Y está muy bien que sea así. Las relaciones entre padres e hijos no deberían confundirse con las de profesores y alumnos. La familia es un ámbito maravilloso en el que nos tratan por ser quienes somos. Formamos parte de ella por razones naturales. Y es reconfortante saber que, nos pase lo que nos pase en la vida, contaremos con un refugio en el que seguiremos siendo quienes somos y seremos apreciados por ello. Pero la escuela debe ir tratándonos progresivamente de acuerdo con lo que sabemos hacer, porque su misión es prepararnos para ser miembros activos de la sociedad civil. Una cierta distancia afectiva entre maestro y alumno es necesaria para que pueda resaltarse la objetividad del saber y la estima del trabajo bien hecho. La expresión “padre de alumno” es reciente. En la escuela republicana francesa el alumno, en tanto que alumno (y de manera contraria al niño) no tenía otro padre que el maestro, que era su introductor a la condición de ciudadano francés.

Tensión entre libertad y equidad. La lógica de la libertad abandonada a sí misma nos conduce, más allá de la libre elección de centro, hasta el tutor personal y el autodidactismo, es decir a un tipo de formación no sometida a ningún tipo de reglamentación institucional. La lógica de la equidad, por el contrario, nos anima a compensar la relevancia de cualquier “accidente” ligado al nacimiento, para que todos los alumnos dispongan de las mismas condiciones competitivas. En esta segunda alternativa es evidente que el Estado deberá ser intervencionista. La existencia de la familia es, por lo tanto, una negación de las posiciones equitativas radicales, y la de una comunidad con una identidad propia, de las posiciones individualistas extremas.

Tensión entre inversión y confianza. El incremento de la inversión no implica mecánicamente la mejora del sistema educativo. Puede incluso agudizar sus problemas. Disponemos de abundantes ejemplos al respecto. La reducción de alumnos por clase, por ejemplo, al llevar aparejada una mayor demanda de profesorado obliga a ser menos selectivos en su contratación. El incremento de los salarios docentes, de los recursos materiales o de horas lectivas es mucho menos determinante que la variación de la confianza de un alumno sobre los resultados de su esfuerzo. Esto lo sabemos desde el Informe Coleman, en los años sesenta, y desde entonces no hemos dejado de confirmarlo. Si las expectativas son pobres, el dinero no ayuda a aumentarlas.

Tensión entre determinismo estadístico y optimismo pedagógico. Los datos estadísticos nos muestran quién tiene más posibilidades de fracasar en cada situación, y, por lo tanto, qué colectivos están sobreexplotados al fracaso. Para la estadística un alumno es un miembro de un grupo. En torno a esta cuestión los años setenta y ochenta del siglo pasado conocieron todo tipo de debates, que fueron especialmente virulentos en Gran Bretaña. La situación ha cambiado de manera notable. En enero de 2009 Ed Balls, Secretario de Estado de la infancia, las escuelas y la familia del gobierno de Gordon Brown, advirtió a los maestros contra “la cultura de la excusa” que ve en la pobreza de los alumnos un condicionante fatal de su éxito escolar. “Cualquiera que diga que un alto porcentaje de niños desfavorecidos socialmente es una razón suficiente para explicar los pobres resultados de una escuela, está fallando tanto a los alumnos como a la comunidad y eso es algo de lo que no quiero oír hablar. No digáis que la pobreza implica pobres resultados. En último extremo, si hay excusas, nosotros tenemos el poder de decir que son inaceptables” (*The Guardian*, 16 de enero de 2009).

Entiendo que una alternativa realista a la escuela no es aquella que decreta que vaya bien todo lo que hasta ahora ha ido mal, sino aquella capaz de mejorar lo que hay, aceptando, en primer lugar, que hay una serie de tensiones inherentes al sistema escolar que no se pueden eliminar sin acabar también con la escuela

Tensión entre pedagogía y pedagogismo. La pedagogía es un arte político; mientras que el pedagogismo cree que el único compromiso del profesor es con la felicidad de sus alumnos. Este dogma insensato se acostumbra a presentar adornado con una sobredosis de optimismo antropológico, cuatro euros de constructivismo y sociología de la educación, y unas gotas corrosivas de desconfianza hacia la realidad. El pedagogismo quiere abrir la escuela a la vida, pero a una vida previamente catalogada de feliz que es imposible de encontrar. Por eso acaba refugiándose en la diversión y el entretenimiento, fomentando una pedagogía difusa en la que se hacen sin parar cosas interesantes porque hay que motivar al alumno, pero no se pone la motivación al servicio de un proyecto educativo coherente. La motivación parece ser un fin en sí misma. Desde este punto de vista, el fracaso escolar siempre pone de manifiesto una falta de motivación. El pedagogismo ve al alumno como un ser irresponsable de sus actos y, por lo tanto, le resta dignidad personal. Sir Ken Robinson el actual gurú del pensamiento creativo, me parece un magnífico representante del pedagogismo.

Tensión entre la estructura formal e informal de la clase. La primera es la reglamentada y visible por los adultos, la segunda está en su mayor parte sumergida y se constituye de acuerdo con las relaciones sociales medio abiertas y medio encubiertas de los alumnos.

Tensión entre los resultados de los chicos y de las chicas. No me extenderé en este punto, pero sí hay que dejar constancia de dos cosas. Primero que, guste o no guste, es hoy un debate vigente en todos los países desarrollados y con frecuencia (es el caso de Alemania) su apertura ha sido promovida por políticos socialistas. Segundo, que si solamente se contabilizasen los resultados de nuestras alumnas, nos encontraríamos en el grupo que encabeza PISA.

III

Una característica de la escuela contemporánea es la presencia cada vez más notable de la individualidad del alumno. Si el “*Homeschooling*” está creciendo en los países occidentales es, entre otras razones, porque se está difuminando el papel político de la pedagogía. Si el Estado ya no se inmiscuye en nuestras convicciones religiosas, en nuestras prácticas sexuales ni en nuestras ideas políticas, ¿por qué se cree aún con derecho a adoctrinar a nuestros hijos? Esta pregunta no es trivial y la escuela debe plantársela con toda radicalidad, si es que quiere ser algo más que un

supermercado de productos variados a disposición de un alumno-cliente.

Es instructivo descubrir a este respecto la analogía existente entre las historias contemporáneas de la pedagogía y del arte. El arte moderno nace cuando deja de ser la expresión estética de un pueblo o de una cultura para pasar a ser la expresión de la singularidad creativa del artista. La pedagogía moderna nace cuando, bajo la influencia decisiva de la filosofía idealista alemana, el binomio autocomprensión-autoexpresión pasa a ocupar el centro de la escuela. A partir de este momento tanto la pedagogía como el arte comienzan a desconfiar del academicismo y a resaltar el papel de la creatividad que, por supuesto, sólo se encuentra más allá de los márgenes del canon. El rechazo de lo dado es lo que permitiría la obertura del juego libre del espíritu, de las emociones, de la espontaneidad, de la inmediatez de la sensibilidad, de la actividad, de la inspiración, de la autonomía, de la subjetividad, etc. En este sentido, la crisis de la experiencia estética tradicional se corresponde con la de la práctica pedagógica tradicional. Veo muchísimas más analogías entre la escuela actual y el museo postmoderno que las que los seguidores de Foucault veían entre la escuela y la prisión o el cuartel. No, la escuela moderna dista mucho de ser una institución panóptica. Piero Manzoni merece hoy ser visto como una figura pedagógica de referencia con mucho más mérito que un carcelero.

En esta situación la escuela ha venido padeciendo una deriva terapéutica cuyo alcance estamos lejos de comprender, pero que se pone de manifiesto en la desaparición de conceptos como “voluntad” y “responsabilidad” del vocabulario pedagógico, al mismo tiempo que en lugar de hablar de virtud hablamos de valores y el vicio (en el sentido de incoherencia entre el discurso moral y la conducta) se metamorfosea en trauma. Ahora lo que predominan son sujetos débiles e inocentes (y, sobre todo, inocentes por débiles) que demandan la reparación de su yo herido. Lo que podríamos llamar “agentes terapéuticos” (psicólogos, psiquiatras, consejeros emocionales, asistentes sociales, mediadores... y pedagogos terapeutas) han ocupado todos los espacios sociales.

El mal –el mal voluntario, que es manifestación de la libertad– ha desaparecido de la escuela. Ciertamente sigue habiendo niños “mal educados”, pero ya no son responsables de sus actos, sino víctimas de las circunstancias. Como la criatura del doctor Frankenstein a su creador, estos niños

nos piden: “Dadme la felicidad y seré virtuoso”. Si les dijéramos que han de esforzarse en recorrer el camino de la virtud que conduce hasta la felicidad accesible al hombre, nuestro discurso les resultaría incomprensible. Lo que quieren es la felicidad ahora para poder considerarse a sí mismos seres morales.

Hoy nadie parece ser realmente responsable de su falta de puntualidad, higiene o disciplina. Nuestros alumnos, por ejemplo, ya no se distraen en clase, sino que padecen el “síndrome de déficit de atención”, con lo cual acabamos trivializando el auténtico síndrome de hiperactividad con déficit de atención. La responsabilidad sobre nuestros vicios se ha esfumado porque no tenemos vicios de los que poder responsabilizarnos, sino trastornos que padecemos inocentemente y respecto a los males, enarbolamos el derecho inalienable a ser tratados como pacientes.

En esta situación hay que defender, incluso intempestivamente, el deber moral de ser inteligente, volviendo a hacer creíble la responsabilidad. Disponemos de un número considerable de investigaciones que nos demuestran que la confianza en la capacidad del esfuerzo personal no tiene sustituto pedagógico. Tenemos el deber moral de ejercitar nuestra musculatura intelectual (la atención profunda, la higiene de la voluntad, la resistencia a la fatiga, el aprecio por el trabajo bien hecho, etc.) simplemente porque es posible ejercitarla, porque una parte considerable del desarrollo de nuestras capacidades intelectuales está en nuestras manos. ¿Y qué es la ética sino la educación del carácter en la dirección de su posibilidad más alta?

El candidato a la exclusión social necesita nuestra ayuda técnica y no solamente nuestra pena. Parece de justicia detectar precozmente los problemas de aprendizaje para que puedan corregirse cuanto antes. Reconozco que al afirmar esto tengo más presente la igualdad de oportunidades propugnada por el liberalismo clásico que la equidad de los resultados de Rawls, entre otras muchas cosas porque la primera subraya el componente procesual de la educación, mientras que la segunda concibe la educación como un producto. Las investigaciones de James Heckman y Sergio Urzúa han dejado claro que la acción pedagógica es más eficaz cuanto más tempranamente se lleva a cabo y más se centre en las “*noncognitive skills*”, es decir, en la perseverancia, el autocontrol, la atención, la motivación, la autoconfianza, la planificación, la capacidad para trabajar con otros, etc. Son habilidades tan necesarias para el éxito académico como para la vida en común responsable y, en con-

La estimulación intelectual en la enseñanza primaria y secundaria debería atreverse a utilizar el recurso educativo, impagable, del ejemplo del alumno excelente. Es poco comprensible que la escuela no tenga inconveniente en vocear la excelencia deportiva de sus alumnos, mientras se muestra tan esquiva para reconocer su excelencia intelectual y moral

junto, contribuyen de manera decisiva al incremento del capital social de un país. Hay que añadir inmediatamente que para que la escolarización temprana cumpla su función, ha de ser algo radicalmente distinto de un almacén higiénico de niños repleto de juegos de diseño. Necesitamos profesionales competentes, que dispongan de protocolos objetivos y claros para detectar los primeros síntomas de un problema de aprendizaje y para aplicar inmediatamente los ejercicios correctivos específicos para cada caso. Mientras no resolvamos esta cuestión nuestras proclamas a favor de la equidad serán meros brindis al sol.

A su vez la estimulación intelectual en la enseñanza primaria y secundaria debería atreverse a utilizar el recurso educativo, impagable, del ejemplo del alumno excelente. Es poco comprensible que la escuela no tenga inconveniente en vocear la excelencia deportiva de sus alumnos, mientras se muestra tan esquiva para reconocer su excelencia intelectual y moral.

La equidad se revuelve contra la igualdad de oportunidades cuando persigue una homogeneización a la baja que acaba animando a sospechar de los que sobresalen. La manera más noble de hacer efectiva la equidad debería ser estimular equitativamente el desarrollo y la expresión de lo mejor que hay en cada uno de nosotros. Sin embargo, en la práctica, parecemos incapaces de recuperar la honorabilidad de la ambición académica. Quizás podríamos aplicar a esta situación un término nacido en el mundo del seguro, el de “riesgo inducido”, que hace referencia al incremento de riesgos que asume una persona cuando se sabe bien protegida ante peligros potenciales. Es lo que les pasa a muchos alumnos. Por eso no consideran arriesgado estudiar menos.

Por las mismas razones la administración debería incentivar la creación de redes de centros dispuestos a competir colectivamente por la excelencia, llevando a la práctica un proyecto educativo compartido, intercambiándose experiencias, profesorado, etc. Es lamentable que entre la escuela y la administración no existan instituciones de este tipo que velen incluso colectivamente por la salvaguardia común de las buenas prácticas pedagógicas de sus asociados.

IV

En el momento presente cuando se defiende públicamente la voluntad, el esfuerzo, la responsabilidad, la cultura del trabajo, la educación del carácter, etc, se corre el peligro de ser tachado de derechas. ¿A qué nivel de confusión ideológica hemos llegado si la defensa de la dignidad del

trabajo se considera de derechas? Reivindicar el valor del trabajo en su oposición al valor del consumo no supone ninguna rendición ideológica al capitalismo (signifique esto lo que signifique), sino reivindicar la dignidad del trabajador frente a la fría mecánica del mercado.

El funcionamiento de nuestras sociedades complejas demanda al mismo tiempo trabajadores productivos y consumidores compulsivos, es decir, ciudadanos expuestos a la esquizofrenia. Han de esforzarse al máximo en su puesto de trabajo para producir más productos, más tentadoramente diseñados, más baratos y, por supuesto, más caducos. Para ello deben ser productivos, disciplinados, infatigables, resistentes a la frustración, capaces de mantener sus compromisos y de postergar la gratificación, respetuosos con la jerarquía, leales con la institución, etc. Pero como consumidores –y recordemos que la confianza del consumidor es uno de nuestros índices económicos más apreciados– han de ser todo lo contrario. Han de estar permanentemente predispuestos a abandonarse a las promesas de

la publicidad (que es la auténtica ideología del capitalismo) y a su pulsión hedonista, han de ser volubles, antojadizos, desleales, consumistas, frívolos, etc. La escuela algo tendrá que decir al respecto.

Aquí estoy pensando en las propuestas de Anders Ericsson, Geoff Colvin o Daniel Coyle, y su defensa de la “*deliberate practice*”. Probablemente el ejercicio sostenido, concentrado y autoexigente es mucho más determinante para la adquisición de destrezas intelectuales complejas que el talento innato. Es dudoso que podamos adquirir conocimientos complejos sin dedicación, mientras que es evidente que podemos adquirir cantidades enormes de datos cuando estamos de verdad interesados en ellos. En “*L’escola contra el món*” hablo de la “Teoría Hola” para referirme a la sorprendente capacidad que tienen muchas personas para asimilar la enorme cantidad de información que aparece semanalmente en las revistas del corazón sin ninguna necesidad de recurrir a técnicas de estudio, sin subrayar, ni hacer resúmenes, ni controlar la dirección de la luz o el ambiente general. Lo mismo podríamos decir de las revistas deportivas. No es nada extraño que la misma persona que nos confiesa con cierto rubor que no servía para los estudios, sea capaz de recitar orgullosamente de memoria alineaciones de remotos equipos de fútbol. La capacidad de retención parece ir asociada a la confianza en la capacidad de retención y, por supuesto, a la dedicación a una actividad (hay que leer cada semana las revistas del corazón o la prensa deportiva y estar permanentemente en condiciones de inter-

En el momento presente cuando se defiende públicamente la voluntad, el esfuerzo, la responsabilidad, la cultura del trabajo, la educación del carácter, etc, se corre el peligro de ser tachado de derechas. ¿A qué nivel de confusión ideológica hemos llegado si la defensa de la dignidad del trabajo se considera de derechas?

cambiar información con otras personas interesadas). Aquí lo relevante no es el número de horas invertidas en el aprendizaje sino su intensidad. Cuando Mozart escribió el primer concierto que puede ser considerado una obra de arte, tenía 21 años, es decir, llevaba ya 10 años de dedicación.

Pienso también en la red de escuelas norteamericanas conocida con la siglas KIPP, el acrónimo de “*Knowledge is Power Program*”, decididas a preparar a los alumnos de comunidades deprimidas a triunfar en la vida. Estas escuelas sustituyen la vieja idea de “el alumno al centro” por la de “*learning first*” (primero, el aprendizaje), en la línea del británico “*Teach First*”. Sus argumentos son los siguientes: profesorado entusiasta y preparado, difusión de la cultura del esfuerzo (que comienza por animar a los alumnos a ir a la escuela en bici) y, especialmente, una decidida convicción de que el éxito personal no está encadenado a las condiciones sociales de origen.

V

Quisiera acabar con un cuento. Lo titularé “Cuento del pajarito que cantaba en el alféizar.” En realidad no es del todo mío, puesto que he tomada prestada la idea de uno de esos manuales de autoayuda que aseguran que la felicidad surge del interior y, por lo tanto, que está a alcance de cualquiera con voluntad de buceo introspectivo. Dice así:

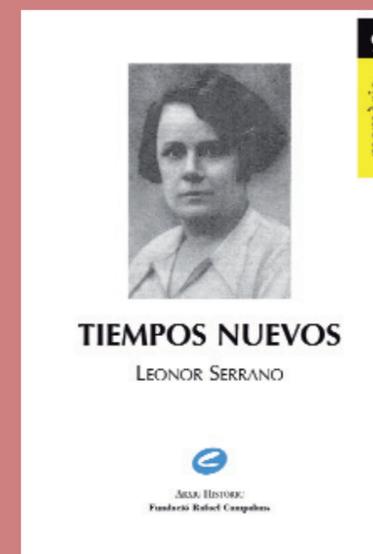
“Un niño estaba en clase de matemáticas cuando un pajarillo se posó en el alféizar de la ventana y comenzó a cantar. Naturalmente el profesor de matemáticas siguió llenando de números y letras la pizarra, insensible a la belleza

del canto del pájaro. El pajarillo le mostraba al niño la belleza de la vida, mientras que el profesor seguía con la lección de su programa. El niño, más sensible que el profesor, permitió que su conciencia fluyera más allá de la ventana hasta sintonizar con el canto del pájaro. Allí estaba su corazón, no en la pizarra”.

De este cuento, que es un fiel reflejo de las historias que les gustan contar a los pedagogistas, se pueden extraer varias conclusiones:

1. Que hay gente insensible a la belleza de las matemáticas y no tiene ningún pudor en confesarlo. O quizás es que niegan la competencia didáctica de todos los profesores de matemáticas.
2. Que en la clase de un buen profesor todos los pájaros son mudos.
3. Que hay personas dispuestas a animar a sus hijos a ser más sensibles al canto de los pájaros que a la palabra de un adulto.
4. Que la beatería es una tentación permanente en la escuela. Lo que antes era “estar en la luna” puede pasar hoy por una experiencia estética porque la educación de la atención es menos relevante que la profundidad del sentimiento.
5. Que el niño suspenderá probablemente el próximo examen de matemáticas sin por ello aprobar el de ornitología. ■

NOVETAT EDITORIAL



TIEMPOS NUEVOS
Leonor Serrano

Pròleg d'Isidre Molas