

d)

¿RENOVAR LA PEDAGOGÍA O LA ESCUELA? (El papel de un Movimiento de Renovación Pedagógica en el actual contexto histórico).

Benito Estrella.

1. ¿Para qué sirven los Movimientos de Renovación Pedagógica?

No sé si en todas partes cuecen las mismas habas que por aquí, pero entre la gente "pensante" de la "Escuela de Verano de Extremadura", desde siempre ha habido una insistente y machacona voluntad de contestar a las famosas preguntas de **quienes somos, a donde vamos y de dónde venimos**. Se ha derramado mucho buen humor a costa de esta proclividad de algunos de nosotros hacia los procesos autocríticos de la masturbación mental. Pero las preguntas son serias y yo creo que pertinentes: ¿Para qué existe un colectivo de Renovación Pedagógica? O dicho de manera más personal: ¿por qué nos empeñamos como locos en dedicar esfuerzos y energías, sin que nadie nos lo pague ni agradezca, a esta tarea -- ¿imposible? -- de renovación? ¿Renovar la pedagogía, como reza el título que amparan nuestras siglas, es lo mismo que renovar la Escuela? ¿A qué cosa -- fenómeno o noúmeno -- llamamos nosotros "Escuela Pública"? ¿Qué modelo de Escuela proponemos? ¿Cuál debe ser nuestro papel en el contexto actual de Reforma? Diez años de historia bien pueden servir de pretexto y de justificación para que nos miremos el ombligo.

Contestar a la pregunta sobre la finalidad y el origen de un Movimiento de Renovación Pedagógica supone plantearse los **para qué** y **los por qué** del tema. Ambos interrogantes se mezclan a la hora de buscar las respuestas, por lo que es preciso establecer algunas distinciones que yo considero importantes. Adelanto ya una respuesta aparentemente simple a la cuestión del **para qué**, aunque, en efecto, son cuestiones muy complejas y controvertidas sobre las que verteré, evidentemente, opiniones personales que se han ido perfilando a lo largo de estos años de militancia en la "Escuela de Verano de Extremadura". La función de un Movimiento de Renovación Pedagógica, desde mi punto de vista, es **dar cuerpo -- y vida**

a un **PROYECTO EDUCATIVO** que configure un nuevo **MODELO DE ESCUELA**. Quiere decir ello que lo que hay que renovar es LA ESCUELA y no la PEDAGOGÍA. Y ésto último plantea de lleno un tema soterrado de la discusión y es aquello del **carácter específico** de los MRP.

Aparentemente, esta finalidad atribuida a los MRP coincide con el punto 1º de nuestras bases definitorias como colectivo (1). Y digo "aparentemente" porque quiero despejar esa falsa apariencia haciendo una distinción que me parece oportuna: que el Proyecto de "ESCUELA PÚBLICA" es al mismo tiempo una **bandera política** y un **proyecto educativo**. En tanto "bandera política" -- contrapuesta a la bandera de "la libertad de enseñanza" -- está en el origen, es decir, en el **por qué** de un MRP; en tanto "proyecto educativo", responde al **para qué**, a la finalidad de los MRP. En tanto "bandera política", el proyecto de "Escuela Pública" lleva implícito la conquista del aparato de poder para la implantación o el reforzamiento o la reforma de los **elementos externos** que configuran el modelo. En tanto "proyecto educativo", presupone la construcción de un nuevo Modelo de funcionamiento que incida sobre los **elementos y mecanismos internos**. En la realidad, hay una confluencia, evidentemente, de ambos aspectos del Modelo o Proyecto. Diagmos que al igual que la Hacienda Pública se propone redistribuir las rentas del país, la Escuela Pública debe tener como finalidad primordial redistribuir LA PALABRA; y en esta finalidad situamos la confluencia (2).

A partir de los elementos de reflexión anteriores quiero plantear mi tesis: el papel **específico** de un MRP está en incidir sobre el **PROYECTO** y no sobre la **BANDERA**; es decir, sobre los elementos y mecanismos **internos** del Modelo. Ello presupone un análisis de los elementos y mecanismos del Modelo Actual, al que llamaremos "Transmisivo" (TONUCCI) y el planteamiento de una estrategia de transformación de este modelo en otro al que llamaremos "Constructivo". Situaré el análisis dentro de una premisa o contexto que hace referencia a los aspectos **externos** del modelo, es decir, a los **condicionamientos históricos** de la Escuela como institución, su nacimiento y evolución y las contradicciones internas que ofrece; a continuación, analizaré esa misma Escuela por dentro bajo el prisma del Modelo de Escuela Transmisiva, como tesis que hace referencia a toda la Institución Escolar, desde el Parvulario a la

Universidad. Por último, me referiré a las estrategias que se deben poner en marcha en el momento actual.

2. La Escuela por fuera: condicionamiento histórico.

Para llegar al análisis de los mecanismos internos de funcionamiento de la institución escolar, asunto al que atribuimos un carácter propio y específico en relación con el papel de un MRP, es necesario partir de una premisa inicial: La Escuela está condicionada en su nacimiento y evolución histórica por determinantes **sociopolíticos y económicos**. Estos condicionamientos plantean ya de entrada una serie de interrogantes sobre el propio papel de la Escuela en la sociedad de la que nació y en la que ha crecido y se ha desarrollado y en la que, según algunos, tal vez muera.

¿Cómo es posible que una institución tan mediatizada por la historia viva tan anacrónicamente de espaldas a ella y se maneje con entes abstractos y desencarnados -- "el niño", "el programa", "el maestro", etc. -- sin concreción ni vida alguna?

¿Cómo puede ser que una institución que nace para crear especiales condiciones de aprendizajes exigidas por el volumen de conocimientos y tareas a aprender, obtenga tan escasos resultados y produzca el fenómeno del rechazo, la apatía y la desmotivación en los clientes?

Y por último: ¿A qué se debe que una Escuela que en último periodo de su evolución histórica se proclama abierta a todos genere altos porcentajes de fracaso y se haga selectiva?

Creo que ha sido fundamentalmente la conciencia de estas tres contradicciones básicas de la realidad histórica de la Escuela la que ha puesto en marcha el Movimiento de Renovación Pedagógica y la alternativa de la Escuela Pública (3).

En resumen: al analizar los elementos externos que configuran el nacimiento y el desarrollo histórico de la Escuela nos encontramos con **tres contradicciones básicas**, a saber:

a) Que una institución que pretende crear condiciones especiales que mejoren el aprendizaje, da lugar sin embargo al fenómeno de la falta de **MOTIVACIÓN** en los clientes, los alumnos (4).

b) Que una institución que pretende formar a los hombres **futuros**, presenta alarmantes síntomas de **ANACRONISMO** (5).

c) Que una institución que se dice abierta a todos, que pretende desarrollar objetivos democráticos, establece de hecho la desigualdad a través de la **SELECTIVIDAD** y el fracaso programado.

Vamos a desarrollar brevemente cada una de estas contradicciones referidas a los elementos externos de la Escuela.

LA ESCUELA, CORTOCIRCUITO EDUCATIVO (4): EL NACIMIENTO HISTÓRICO DE LA ESCUELA.-

Para analizar los condicionamientos sociopolíticos y económicos de la Escuela en su desarrollo, es preciso situarse en **dos momentos históricos fundamentales**: uno, el nacimiento mismo de la Escuela como institución; otro, el nacimiento de la Escuela Pública para todos. Me refiero a continuación al primer momento, es decir, al nacimiento de la Escuela.

Para situar el nacimiento histórico de la Escuela voy a distinguir, quizá de una manera un tanto reduccionista, entre sociedades **simples** y sociedades **complejas**. La Escuela nace como institución cuando las sociedades se complican de tal manera que la transmisión de saberes de la generación adulta a la joven exige una institución y unas personas especializadas para esa actividad de transmisión.

Para situar en su contexto el problema de la falta de MOTIVACIÓN, estableceré una comparación entre como se producía el aprendizaje antes del nacimiento de la Escuela y cómo se produce en la misma Escuela. Las características que presenta el aprendizaje **natural** en una sociedad **simple** son las siguientes:

* La educación se lleva a cabo en el propio seno de la sociedad, de manera más o menos espontánea o incidental, sin que haya ninguna persona ni institución especialmente dedicados a esa tarea.

* El curriculum, es decir, lo que se tiene que enseñar, es ciertamente simple, sencillo; se compone de unas cuantas técnicas, unos cuantos comportamientos muy estereotipados y el dominio del lenguaje materno. Se trata, por otra parte, de un saber estático, perenne, que nadie pone en entredicho; es decir, tiene carácter dogmático.

* El aprendizaje se realiza por imitación e interacción directa con los modelos reales, en un contexto vivido y práctico. Como dice J.S. BRUNER "es mucho lo que se le muestra al niño y poco lo que se le dice".

* Los símbolos de condificación se reducen casi de manera exclusiva a los de la propia lengua maternal.

El nacimiento de la Escuela trastoca todo este esquema de aprendizaje natural e introduce una complejidad y un propósito, definido y consciente (de ahí el Proyecto), en el acto de enseñanza-aprendizaje:

* En primer lugar, la educación, en sus aspectos sobre todo instructivos, deja de ser tarea de todos y hay miembros de la sociedad que se especializan en esa tarea de enseñar: los profesores.

* En segundo lugar, la complejidad de la propia cultura de la sociedad exige la Escuela que, desde este punto de vista, debe llevar a cabo la tarea de transmitir esa cultura compleja mediante tres funciones básicas (J. DEWEY):

- Una función de simplificación: es decir, una adaptación de los contenidos culturales que tal como se presentan en la sociedad adulta no pueden ser transmitidos a los niños y jóvenes. Por ejemplo, sería muy engorroso que cada niño repitiera todo el proceso de búsqueda e investigación o de sometimiento a experiencias vividas para reproducir la misma producción de los saberes y costumbres de la sociedad adulta.

- Una función de selección de esos contenidos, pues no todo lo que se da en la sociedad adulta es pertinente o conveniente para ser transmitido a la generación joven. En primer lugar, sería imposible transmitirlo todo y hay que elegir las tareas y aprendizajes básicos (aquello que, en términos psicopedagógicos, tenga mayor capacidad de **transferencia**). En segundo lugar, hay saberes y costumbres que se producen en la sociedad adulta y no conviene transmitir a los jóvenes, a pesar de su pertinaz pervivencia a lo largo de las generaciones.

- Una función de compensación que sirva para aportar fundamentalmente aquellos contenidos que una mayoría no puede aprender de forma espontánea en las situaciones naturales y especialmente aún menos en ciertos ambientes culturalmente deprivados. Un caso particular, desde mi punto de vista, es el del aprendizaje de la Lengua Escrita (lectura y escritura). Esta función compensadora de la Escuela, en un sentido amplio, quiere decir dos cosas: primero, que en la Escuela hay que enseñar aquello que no se puede aprender (o se aprende con más dificultad) fuera de ella; y segundo, que en la Escuela Pública para todos se debe ofrecer más a los que menos oportunidades tienen fuera de la Escuela.

* En tercer lugar, el aprendizaje escolar se produce fuera del

contexto en donde se originan las pautas, los conocimientos y las habilidades de aprendizaje. Se trata de un aprendizaje formal, descontextualizado, abstracto y teórico, cuyo vehículo de transmisión es fundamentalmente LA PALABRA, el lenguaje, en vez de la observación e imitación directas. Podríamos decir, parodiando la cita anterior de BRUNER, que es **mucho lo que se le dice al niño y muy poco lo que se le muestra**. No es, pues, de extrañar que una de las más universales acusaciones a la Escuela Tradicional haya sido la del "verbalismo".

* En cuarto lugar, los lenguajes se multiplican y con ellos los códigos que es preciso aprender, los símbolos y los vehículos de significación. Aparecen, junto al cálculo práctico, la formalización matemática, la representación cartográfica, la informática y la imagen más actualmente, etc. Y aquí se sitúa la pertinaz vigencia de enciclopedias y catecismos (más gordos y más coloreados) que convierten a la Escuela en una pieza de museo, llena de contenidos obsoletos y rutinas seculares, de manera que ha hecho pensar a los filósofos que su ANACRONISMO es consustancial (5).

Es preciso añadir a las características de esta Escuela, en una primera época de su desarrollo histórico, que se trata de una Escuela **para unos pocos**; es decir, se trata -- y hay que recalcar ésto -- de una ESCUELA SELECTIVA, restrictiva. A esta Escuela no van todos, sino sólo aquellos que por la función social que van a ejercer, dentro de una sociedad básicamente estamental (clérigos, abogados, médicos, etc.), precisan de una educación formal, en la que se incluye fundamentalmente el aprendizaje de la **lengua escrita** (en un primer momento, la lengua escrita en LATIN, sin la cual era imposible llegar después al "trivium" y al "quatrivium"). El aprendizaje de la Lectura y la Escritura supone un segundo nivel de **abstracción** en relación con la lengua oral y, desde el principio, el principal instrumento de selección escolar. Esta selección, sin embargo, se lleva a cabo **fuera de la Escuela** -- en la sociedad, en las familias --: simplemente unos pocos van a la Escuela y otros muchos no van. Los que van, configuran el entramado de poder social que supone estar en posesión de las claves culturales y los códigos de significación. Has qué punto se trataba -- se trata -- de poderes efectivos y hasta terribles, nos puede dar una idea la famosa novela de UMBERTO ECO "El nombre de la rosa".

Es a este modelo de Escuela, aquí simplificado e idealizado, al que corresponde externamente el Modelo que hemos llamado "**Transmisivo**". Se trata de un Modelo en coherencia con los presupuestos sociológicos, económicos, históricos, que conforman esta Escuela selectiva, echa sólo para unos pocos. Al descender al nivel del Proyecto interno y al tratar de describirlo en su funcionamiento actual, veremos su extraordinaria vigencia a pesar de que históricamente la "Escuela de los pocos" haya sido sustituida, al menos en el papel, por la "Escuela de todos"; a pesar también de que las sociedades que vieron el nacimiento de la Escuela hayan visto crecer vertiginosamente su propia complejidad cultural y acelerarse en progresión geométrica su dinamismo interno de cambio. Entraremos con ello en un **segundo momento histórico** crucial del desarrollo de la Escuela; pero sirva ya de reflexión esta pertinaz pervivencia de un Modelo obsoleto que justifica ese atributo de ANACRONISMO (5) al que antes se hizo referencia; pervivencia anacrónica de un Modelo creado para una sociedad ESTAMENTAL, DOGMÁTICA y ESTÁTICA que pretende aún servir a una sociedad DEMOCRÁTICA, CIENTÍFICA y DINÁMICA.

SEGUNDO MOMENTO HISTÓRICO: LA ESCUELA PARA TODOS.

Se ha hecho referencia más arriba a tres contradicciones básicas que presenta la Escuela en relación con sus referentes externos inmediatos. Cabe plantearse ahora cómo es que siguen vigentes en la actualidad, especialmente uno de ellos: el de la selectividad, el de la desigualdad ante el sistema escolar, siendo como es que por ley, es decir, externamente, la desigualdad ha sido suprimida en todos los sistemas educativos de los países desarrollados, al menos para un cierto nivel educativo básico. Cabría también referirse a un cuarto elemento de contradicción: el tema de la **LIBERTAD** en educación. ¿Libertad de enseñanza? ¿Enseñanza en libertad? ¿Libertad de aprender? Pero ello nos llevaría muy lejos y, además, daría la impresión de que se está hablando del programa de Gobierno socialista, más concretamente del Ministro Maravall, cuyos objetivos básicos de reforma parecen referirse a estos cuatro elementos aquí expuestos: elevar la calidad de la enseñanza (problema de la falta de motivación), combatir la desigualdad (pro-

blema de la selectividad, del fracaso escolar), modernización del sistema (anacronismo) y buscar una solución al tema de la libertad (que se conexas con el tema de la participación).

La simple referencia, en un 2º momento histórico de apertura de la Escuela a todos, al tema de la desigualdad nos servirá de preámbulo necesario para adentrarnos en el análisis de los **mecanismos internos** del funcionamiento de la institución escolar, en donde se explican muchas cosas que desde fuera no parecen tener explicación.

Este segundo momento histórico surgió como consecuencia de un cambio en las finalidades atribuidas a la Escuela por la sociedad. La Escuela, que antes servía al interés de unos pocos, ah ora se convierte, gracias por un lado a la expansión de las ideas democráticas y a las necesidades de desarrollo industrial por otro, en una Escuela que quiere ser para todos. Y digo "quiere ser", porque precisamente esta es una aspiración que la Escuela aún no ha cumplido ni cumple. Pues el problema está en que esta Escuela que dice estar abierta a todos, sigue funcionando con el mismo Modelo que aquella otra Escuela que estaba cerrada para las mayorías.

Si repasamos las legislaciones de todo el mundo, las declaraciones y cartas universales, siempre veremos refrendado, como una de las conquistas fundamentales de los **derechos humanos**, el derecho o de TODOS a la educación. Así, nuestra CONSTITUCIÓN en su artículo 27 empieza diciendo: "**Todos tienen el derecho a la educación**". Y el artículo 1º de la LODE abre la ley con una declaración similar y más concreta: "**Todos tienen derecho a una educación básica...**" Ésto es lo que dicen los papeles, y todo gobierno democrático tiene por delante el desafío y el compromiso de recorrer el largo y difícil trecho que va de lo dicho a lo hecho. Mi opinión personal es que ese recorrido pasa necesariamente por un fortalecimiento de la Escuela Pública. Pero hay más. Por mucho que se diga en los papeles, los usos y costumbres de cada día nos presentan una situación evidente: que la Escuela que tenemos, la de carne y hueso, está hecha para seleccionar; que su función no parece ser otra que **aprobar y suspender**; que como el Dios remunerador del catecismo, premia a los "buenos" y castiga a los "malos". La Escuela, puede ser verdad que esté abierta a todos, pero no está hecha para todos. La puerta de entrada, es cierto, es una; pero a la salida hay dos, y una es más estrecha que la otra.

Decía cómo la Escuela en un principio no tenía pretensiones de universalidad. La selección se llevaba a cabo antes de la Escuela. Es decir: desde el principio, a través de la propia desigualdad de origen, unos niños eran destinados a la Escuela, al estudio; y otros eran destinados al trabajo manual. Los que trabajaban no precisaban ningún tipo de conocimientos culturales, y enseñar a leer y escribir a los pobres era más un acto de caridad que una necesidad social. Se consideraba incluso que la mujer no estaba hecha para el estudio; y hasta las hijas de buena familia aprendían bordado y piano como parte de su educación de élite, pero no estudiaban.

En el momento que ahora comentamos, a partir de las declaraciones que abren la Escuela a todos en los niveles primarios y básicos, la selección se lleva a cabo en la propia Escuela. A pesar de que se proclama que la Escuela es de todos, de hecho no sirve igual a todos. La Escuela se abre a todos con el único fin, parece, de demostrar a una parte de ese todo que la Escuela no es asunto suyo; para que se convenzan que el saber, la cultura, no les pertenece, que no están capacitados para esas cosas. Toda la Escuela como institución se estructura y se organiza en función de ese propósito y se gradúa en distintos niveles y cursos que funcionan como cribas de distinto grosor. La Escuela toda se programa de arriba hacia abajo: la Universidad determina los niveles del BUP; los del BUP determinan las programaciones reales de la Enseñanza Básica. Las disposiciones de la Administración bajan también de escalón en escalón desde las declaraciones generales, hermosas y ambiguas, a los decretos que interpretan esas declaraciones; de los decretos a las ordenes ministeriales y las resoluciones de gabinete; de estos a las circulares de Inspección, de la Inspección al Director y del Director al profesor o al maestro. Cuando las declaraciones constitucionales y orgánicas llegan al niño, al joven, traducidas a comportamientos diarios, se han convertido en una caricatura o en un sarcasmo.

¿Qué mecanismos son los que pone en marcha la Escuela que la convierten de una Escuela para todos en una Escuela para pocos? Vamos a descender ahora a la clase, a nuestro espacio específico, al tajo. Vamos a ver allí como se desenvuelve en realidad este Modelo de Escuela que tenemos. Vamos a tratar de desentrañar su misteriosa resis-

tencia al cambio, las razones de sus juegos de magia que traducen la igualdad en desigualdad, la curiosidad del niño en fobia por el saber, la libertad en miedo y adoctrinamiento, los derechos en deberes para casa, la imaginación en rutina, la creatividad en tedio, los aprendizajes en dislexias, discalculias, disgrafías, etc... Pero antes de iniciar el descenso reflexionemos un momento sobre este hecho también histórico: que esta Escuela que seleccionaba antes de que se penetrara en ella, que selecciona desde dentro después, parece que se apresta ahora a posponer la selección para después de la Escuela. Con ello, la Escuela limpia su mala conciencia de los informes que hacen de ella un aparato clasista o, en el mejor de los casos, un aparato inútil que no sirve para remediar el clasismo de la sociedad en el reparto del saber y la cultura. Si vemos que aumenta el número de fracasados, nos aprestamos a rebajar niveles -- cada vez más mínimos, aunque ello no se corresponda con el progresivo aumento del grosor de los libros de texto y de sus precios -- y a pasar la mano: ya se encargarán de seleccionar los de BUP, o los de la Universidad, o el mismo mercado de trabajo (cada vez más selectivo). Este es el peligro que yo veo en las reformas que se están llevando a cabo en el Tercer Ciclo de EGB y BUP. Pero en Básica no nos podemos permitir tales coartadas -- a no ser que nuestra Constitución, nuestras declaraciones sobre derechos humanos, nuestra palabrería democrática o cristiana sean también una coartada --. Todos los niños tienen derecho a una educación básica de calidad; una "educación básica", dice la ley, no un aprobado de misericordia. No podemos expedir títulos de Graduado distinto nivel y categoría. Así no se soluciona ni el fracaso escolar ni el clasismo de nuestra Escuela. Por ello, es necesario renovar la Escuela también y sustancialmente por dentro. Y aquí se sitúa, desde mi punto de vista el papel específico de un Movimiento de Renovación Pedagógica.

3. La Escuela por dentro: el Modelo de Escuela Transmisiva.

Los partidarios de la **desecolarización** (IVAN ILLICH, EVERET REIMER, PAUL GOODMAN, JHON HOLT y otros), tienen un olfato especial, puesto que quieren acabar con ella de una vez por todas, para detectar los males y contradicciones internas de la Escuela. Yo no soy partidario de la desescolarización (¡de qué íbamos a comer!), pero los análisis de estos autores son un buen punto de referencia para saber como funciona la Escuela por dentro. Este análisis nos dará la medida de lo

que es el Modelo de "Escuela Transmisiva" y nos sugerirá las líneas de actuación para buscar las alternativas que deben conformar el nuevo Modelo de Escuela al que llamaremos "Constructiva". El tema de la Renovación Pedagógica, desde mi punto de vista, no es sino el proceso dialéctico, controvertido y a veces dramático, de pasar del primer modelo al segundo.

IVAN ILLICH, por ejemplo, define la Escuela como "el lugar en el que personas de edad específica deben asistir a tiempo completo a un programa obligatorio transmitido por un maestro". EVERETT REIMER la define a su vez como una institución que requiere la asistencia a salones de clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados". Como se puede ver, ambas definiciones coinciden en suponer que los elementos que componen el mecanismo de funcionamiento de la Escuela como institución son:

- * Un contexto de aprendizaje: LA CLASE.
- * Un sujeto de aprendizaje de cierta edad: EL ALUMNO.
- * Un programa obligatorio y graduado: EL CURRÍCULO, EL PROGRAMA.
- * Un supervisor que transmite el programa: EL MAESTRO, EL PROFESOR.

La tesis que voy a sostener de entrada es que existe un solo Modelo de Escuela que asigna a cada nivel una función social distinta. Este modelo, en todas sus formas y niveles, desde preescolar hasta la Universidad, es un MODELO TRANSMISIVO. Nosotros, los profesores, somos la correa de transmisión, los cabos que repiten las órdenes de la superioridad; los alumnos son la chusma soldadesca que debe obedecer y memorizar las órdenes y los reglamentos. Este modelo Transmisivo ha recibido también por ello el honroso título de "Escuela-Cuartel".

El punto de partida que voy a utilizar como esquema para el análisis de este Modelo de Escuela Transmisiva, para ver qué mecanismos son los que se ponen en marcha dentro de su propio seno, es un esquema muy conocido procedente de las Ciencias del Lenguaje. Se trata del esquema clásico del **proceso de Comunicación**", lo cual no ha de extrañar pues se ha dicho repetidas veces que la Educación es fundamentalmente un proceso de comunicación. En este esquema encaja, por otra parte, el análisis de los elementos que se deducen de las definiciones de Ivan Illich y Everett Reimer de más arriba. Existe, por lo tanto:

- A) Un PROFESOR-EMISOR.
- B) Un ALUMNO-RECEPTOR.
- C) Un MENSAJE-PROGRAMA.

* Un REFERENTE o CONTEXTO: las CLASES, o mejor dicho, LA INSTITUCIÓN.

Este esquema Emisor-Receptor-Mensaje-Contexto se ajusta perfectamente al Modelo Transmisivo que voy a analizar a continuación.

A) EL ALUMNO-RECEPTOR.

El alumno en el Modelo Transmisivo responde: por un lado, a un concepto psicológico que segrega CUERPO/CABEZA; por otro, a un concepto sociológico que segrega INDIVIDUO/GRUPO.

El alumno es **el que no sabe** por definición: una cabeza vacía que hay que rellenar con los saberes del programa que transmite el profesor, el maestro. Debe mantenerse en una **actitud quieta y callada**, pasiva y atenta; escuchando para entender, repitiendo para saber. La facultad preeminente es la **memoria**.

El alumno es una enorme **cabeza sin cuerpo** del mismo modo que fuera de la institución hay enormes cuerpos sin cabeza: los iletrados, la mano de obra, los peones sin cualificar. Es decir: hay gente que piensa; hay gente que trabaja.

Las relaciones en el seno del grupo de clase se establecen desde el profesor con cada alumno en particular. Son relaciones **jerárquicas y diádicas**. Las relaciones horizontales, entre los iguales, están prohibidas. El grupo, en realidad, no existe de manera explícita y a efectos institucionales, aunque inevitablemente se constituyan grupos paralelos.

El alumno habla sólo cuando es preguntado.

El esquema de funcionamiento es la **competitividad**, la comparación con el otro. Todo ello se refleja en el parte periódico de **las notas**.

B) EL MENSAJE-PROGRAMA.

Hay dos programas: uno explícito y otro oculto. El mensaje **oculto** nos dice simplemente: si usted quiere saber, sólo existe un sitio donde hacerlo: la Escuela; sólo ella le certificará su saber. Aprendiendo en la Escuela, adquiriendo un título tras otro, se promociona uno en la vida. Por eso somos tan importantes los profesores. De la misma manera que no hay salud sin médicos, ni gobierno sin políticos, no hay saber sin profesores.

El mensaje **explícito** es aquello que fija la Cultura Oficial Establecida en fórmulas definitivas y dogmáticas en el manual de turno. Este programa de Cultura Oficial Establecida se administra en pequeñas dosis de dificultad creciente, ordenado en áreas, asignaturas, niveles y lecciones. Se trata de una ordenación **lógica**, que se esta-

blece a través de los especialistas de cada materia (que saben mucho de matemáticas y muy poco de Juanito). Esa ordenación lógica se traduce en que la Historia va siempre del Hombre Primitivo al Siglo XX (y nunca se pasa de los Reyes Católicos); la Geografía va de lo general a los hechos particulares y regionales; la Lengua va de la regla al ejemplo; las Matemáticas, del número al cálculo y del cálculo al problema.

Los **contenidos** del Programa se seleccionan en función de los niveles inmediatamente superiores del sistema (y no en función de su valor social). Privan los **lenguajes abstractos**: la Lengua Escrita sobre la Lengua Oral, el Álgebra sobre la Estadística Aplicada, etc. Esta abstracción se manifiesta a través de lo que podría llamarse el **código de transmisión**, cuyos **símbolos** y términos presentan las siguientes características negativas:

* No existe una **conexión orgánica** entre el símbolo y la experiencia (se estudian mapas sin haber hecho nunca un plano, por ejemplo).

* No hay una **motivación**, es decir, no existe la necesidad de apropiarse de los símbolos y usarlos para algún fin.

* Y, por último, los símbolos no están **psicologizados** (DEWEY); es decir, no ha sido adaptado a la manera de ser y hacer, asimilativa (PIAGET), a lo que ya sabe, del alumno.

El Programa viene definido **a priori** y es **único** para todos (todos los de un país, los de un curso, los de una clase).

El psicólogo americano DAVID P. AUSUBEL dice lo siguiente: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente". He elegido esta cita de AUSUBEL porque ilustra una pedagogía cuyo fundamento es la antítesis de la pedagogía que se practica habitualmente en nuestras instituciones de enseñanza. Se suele partir no de lo que el alumno ya sabe, sino de lo que debería saber, es decir, del PROGRAMA. Cuando el alumno presenta lagunas programáticas que impiden impartir con desenvoltura el propio programa en un nivel determinado, echamos la culpa a alguien o a algo: a la pereza del alumno, a los profesores anteriores que no le enseñaron los prerrequisitos pertinentes, a la familia que tampoco le enseñó buenas costumbres y maneras ni nada de nada, etc. Otras veces le echamos la culpa al "sistema" o al propio programa; pero por mucho que este nos queme en las manos, no sabemos qué hacer con él salvo largárselo a los alumnos como sea. Es la historia de la "pelota caliente".

C) LA INSTITUCIÓN O CONTEXTO.

La Institución como tal, que se concreta de manera operativa en **la clase**, comprende los elementos materiales y formales que conforman el entramado o estructura de la Escuela como Institución; y, además, los usos (disciplina, regimen interno) de esos elementos.

De todo el conjunto de elementos institucionales, haré referencia sólo a dos aspectos: UNO, al carácter esencialmente **disciplinario** de toda Institución que segrega a los individuos de la vida social (o en la vida social, según se mire) y los confina en **lugares especializados**, sean ESCUELAS, HOSPITALES, CÁRCELES, CONVENTOS o CUARTELES.

DOS: el tipo de organización del **grupo-clase** en el seno de la Institución Escolar, los criterios y su funcionamiento organizativo.

De acuerdo con MICHEL FOUCAULT, aunque aparentemente la Escuela está para enseñar, el hospital para curar, la cárcel para redimir y el cuartel para formar en la defensa de la Patria, de hecho todas las instituciones tienen un objetivo común: **disciplinar**. Este objetivo común se manifiesta palpablemente incluso en las **formas arquitectónicas**, muy parecidas, en donde se ubican estas instituciones, en cómo se parcela y distribuye el espacio en aulas, celdas, salas de cura o barracones militares; en como se estructura **el tiempo** (tailorizado en unidades definidas y discontinuas, especializadas por un régimen de uso, etc.).

La clase es por ello ese **lugar aislado y autosuficiente** en donde una arquitectura y un mobiliario coherentes y disciplinarios impiden la comunicación, la distracción y las relaciones horizontales no jerárquicas, es decir, no provenientes ni estipuladas por la autoridad. El símbolo de este espacio disciplinario es el clásico **banco de clase**:

* El banco hace permanecer al alumno quieto, niega el cuerpo del alumno y reprime su energía discontinua e instantánea ("amarrado al duro banco...").

* El banco permite el control directo y visual de lo que el alumno hace. ("El banco es ese sistema que permite al profesor ver lo que pasa debajo, dice JEAN VOLKER).

* El banco es un instrumento de segregación: no permite hablar con los de los otros bancos, sitúa a los revoltosos en determinados bancos, a los listos en los primeros bancos, etc.

* El banco es un instrumento de "normalización": los que están bien sentados y guardan la compostura frente a los inadaptados, los revoltosos, los inquietos..., los "anormales" que nunca se sientan como es debido.

* El banco es, en suma, el lugar desde donde a través del vaciado personal de cada alumno de carne y hueso, y mediante su continua infantilización a la que los somete todas las coerciciones, se prepara el terreno para que los alumnos reciban sin rebelarse el **discurso académico**: tan escolar, tan vacío, tan abstracto, tan desencarnado, tan sin vida.

La **disciplina**, por otra parte, es un tema que pertenece también al programa oculto de la Escuela. El control y la disciplina cobran tan inusitada importancia en la Escuela -- es el tema favorito, de lo que se habla siempre, la obsesión del profesor, de los padres, del adulto autoritario -- , porque es el único tema de que se dispone para zafarse de la contradicción que crea la propia institución educativa al pretender que al mismo tiempo que se prohíbe toda reflexión, todo planteamiento crítico, toda investigación libre, al mismo tiempo digo, se pretenda que el alumno adquiera el saber. Este programa oculto dice especialmente tres cosas:

a) La disciplina y la obediencia son lo más importante: hay que aprender sobre todo a decir "a la orden".

b) La abnegación es la principal virtud: "calla y trabaja".

c) El individualismo es la única forma de ser social (el "struggle for life" americano): es eso del "tú llegarás lejos, muchacho".

Las **agrupaciones** de clase se realizan partiendo de dos hipótesis desde mi punto de vista falsas:

* La hipótesis de LA IGUALDAD: todos los alumnos de un mismo grupo de clase son iguales. Iguales en capacidad, en conocimientos previos, en intereses, en motivaciones. El modelo de esta igualdad se encarna en la segunda de estas hipótesis: el alumno medio.

* EL ALUMNO MEDIO es el ente abstracto en que se basan todas las propuestas de actuación en el grupo. Es el alumno "**normal**", con cuya imagen coinciden a veces uno, dos, tres o pocos más alumnos reales y a quienes en nuestras intervenciones magistrales los profesores miramos, preguntamos, sonreímos, reforzamos y premiamos con buenas notas. Muchas veces, ese alumno "normal" no es sino la imagen sericopiada de nosotros mismos: un futuro pequeño burgués que ascenderá a la categoría de funcionario.

De esta doble hipótesis que fundamenta la organización de la clase parten una serie de consecuencias definitorias. Como todos los alumnos son iguales se puede **medir** perfectamente aquello que se echa a través de las lecciones, se puede ver hasta donde llega cada uno en relación con el modelo establecido, cuantos conocimientos han adquirido en relación con el patrón de medida. De este modo, como una pescadilla que se muerde la cola, se programa, en pequeñas dosis sucesivas, en función de la expectativa de un grupo de clase ajustado a la **curva normal** de GAUSS que, lógicamente, queda confirmada después como una "autoprofecía de realización" (ROSENTHAL Y JACOBSON) en los resultados de los exámenes.

D) EL PROFESOR-EMISOR.

El profesor, el maestro, es **el que sabe** por definición. Y, por tanto, el que, como reza la obra de misericordia, enseña al que no sabe: el alumno. Su función, sin embargo, consiste también en **repetir**. Repetir lo que dicen los manuales un poco mayores que el manual del alumno; repetir lo que indican las directrices de la cultura oficialmente establecida. El profesor es la correa de transmisión, como se dijo, de todo el aparato, de todo el sistema de la Escuela.

El profesor, consecuentemente con su función transmisiva, se sirve de **técnicas e instrumentos transmisivos: LA LECCIÓN y EL LIBRO DE TEXTO.**

La **LECCIÓN**, como dice TONUCCI, se basa en la **sorpresa**, en la novedad. A pesar de que todos los estudiosos del tema (psicólogos, epistemólogos, pedagogos, hombres de ciencia en general, filósofos) coinciden en decir que el aprendizaje no ocurre de forma lineal y acumulativa, sino que es un proceso cíclico de profundización y diferenciación progresivas; a pesar de que todos claman contra esa idea de que la inteligencia es una vasija vacía que hay que rellenar, y dicen que, por el contrario, se trata de algo que evoluciona a base de sucesivas reestructuraciones a distintos niveles de complejidad; a pesar de todo ello, el profesor de la Escuela Transmisiva se prepara impertérrito cada día su lección del día siguiente para que el alumno estrene una nueva sorpresa que confirme una vez más y al mismo tiempo que la radical ignorancia del alumno, la incuestionable y suprema sabiduría de su profesor. Cuando el alumno ya domina los cartagineses, resulta que vienen los romanjos; cuando ya se maneja con las ecuaciones de primer grado, llegan las de segundo; cuando ya se sabe lo de los fonemas, se presentan los tonemas; etc.

EL LIBRO DE TEXTO es la ayuda fundamental, el apoyo básico a la lección magistral. En el libro de texto está resumida y dosificada esa cultura estática y fija que el profesor tiene que transmitir. Ésta toda entera, toda ella, aunque parcelada en áreas o asignaturas. He aquí la caricatura: un manual de una editorial que tiene el pretencioso título de "Cosmos", para un 5º de EGB, y que pretende constreñir en él, al alcance de todos los niños de diez años, en poco más de cien páginas llenas de dibujos y colorines, nada menos que todo el Cosmos. El horario diario se parcela en función de los distintos manuales y las diversas lecciones. Como en las antiguas enciclopedías, hay un poquito de Lengua, un poquito de matemáticas, un poquito de "Cosmos"... Éste es un programa perfectamente coherente con todos los presupuestos del Modelo de Escuela Transmisiva: una Escuela repetitiva, con pretensiones de enciclopedismo y que pretende dar "un poquito de todo".

El profesor, por último, además de estos instrumentos didácticos que son la lección y el libro de texto en los que fundamenta gran parte de su autoridad académica, posee otro instrumento básico que le confiere al mismo tiempo que autoridad institucional, de la que queda automáticamente investido en el acto de "dar las notas", seguridad personal en la clase. Éste instrumento fundamental es EL EXAMEN, las notas, la evaluación el "coco" o como se le quiera llamar, pues en la práctica de la Escuela Transmisiva todo ésto se confunde. La Evaluación, el Examen, es el instrumento principal de autodefensa de la Institución Escolar y el instrumento clave para la función de selección que ésta posee, lo que entronca con las FUNCIONES EXTERNAS de la Escuela que comentaba más arriba. De acuerdo con MIGUEL FERNÁNDEZ PÉREZ (6), la Evaluación, asunto clave del funcionamiento de la Escuela, es sin embargo, un verdadero fraude desde distintos puntos de vista (científico, social, jurídico, pedagógico, profesional, económico e institucional).

- La Evaluación es un fraude CIENTÍFICO porque ninguna de las pruebas habituales que se usan en las escuelas resisten el más mínimo análisis acerca de su validez y su fiabilidad; es decir, estas pruebas ni miden lo que pretenden medir, ni miden siempre de la misma forma. Es como si tuviéramos un metro lineal para medir el peso de los cuerpos que, además, encogiera o se estirara a capricho del azar las circunstancias.

- La Evaluación es un fraude SOCIAL porque las notas, quintaesencia y resumen de la Evaluación y de toda la tarea institucional de la Escuela, no dicen nada a nadie, salvo la aceptación o reprobación de un alumno para que continúe o no escalando peldaños en la escalera académica. La pregunta que habría que hacerse es: ¿De qué nos informa una nota, qué nos dice -- a otro profesor, a los padres, al propio alumno, a la sociedad en general que paga la enseñanza --

- La evaluación es un fraude JURÍDICO, porque si las notas no nos dicen nada pertinente y significativo sobre qué es lo que aprenden o dejan de aprender los alumnos, ¿qué nos dicen entonces los títulos y certificaciones conferidas, cuya base de datos son precisamente las notas? ¿Acaso responde la concesión de títulos a la preparación que éstos certifican?

- La Evaluación es un fraude PEDAGÓGICO, porque, ¿ayuda la Evaluación a la mejora del sistema? ¿Ayuda ni siquiera a la mejora del alumno? Véanse para ello los resultados de septiembre.

- La Evaluación es un fraude PROFESIONAL. ¿Quién no se ha echado a temblar cuando se ha oído que se suprimen los exámenes, que había que hacer eso de la "evaluación continua" -- que nadie sabe con qué se come --, que se van a exigir pruebas mejor elaboradas para las comprobaciones de evaluación?

- La Evaluación es un fraude ECONÓMICO, porque no sabemos qué estamos evaluando, si el hecho de que un alumno sepa de memoria la archifamosa lista de los Reyes Godos o su capacidad para pensar creativamente? ¿Merece la pena gastarse el dinero en que nuestros jóvenes aprendan listas de reyes? Salvo para contestar a un examen, ¿para qué sirven la

mayoría de las cosas que se piden en los exámenes? Por eso dice PIAGET que los exámenes, además de constituir un **círculo vicioso** (puesto que se prepara en función y para los mismos exámenes), exigen una **petición de principio**, pues, ¿qué queda de los exámenes después de unos años y, a veces, de tan sólo unos días?.

- Por último, la Evaluación, eje de la Institución Escolar, es un fraude INSTITUCIONAL, porque, ¿para qué y para quién se evalúa? La pregunta sería es: ¿qué sería de la Escuela sin exámenes ni títulos? Pero aquí termina una historia y tendría que empezar otra que, como diría MICHAEL ENDE, tendría también que ser contada; una historia que habla de como las institucionesw que se crean para satisfacer unas necesidades, empiezan un buen día a vivir por y para sí mismas.

4. Hacia la Escuela Constructiva: bases del proceso de renovación pedagógica.-

Se dice que vivimos un momento de crisis de la Escuela. Yo creo que vivimos un momento de crisis de un determinado modelo de Escuela: el Modelo de Escuela Transmisiva que hemos analizado. Los elementos analizados, exagerados, casi caricaturizados, no aparecen en nuestras escuelas como un todo coherente, como un sistema de vigencia plena, sino como restos arqueológicos muchas veces, como retaguardia ideológica otras, como olvido, ignorancia o comodidad las más de las veces. Pero junto a estos elementos, conviven otros elementos nuevos, otros elementos que, como todo lo nuevo, nacen de las propias ruinas de lo viejo y miran hacia el porvenir. En esos elementos nuevos tiene que apoyarse el proyecto de Escuela Constructiva, que es el proyecto de Escuela Pública desde la perspectiva de lo interno.

Desde mi punto de vista, el modelo de Escuela Constructiva del porvenir, tiene que librar todavía muchas batallas, tanto fuera como dentro de la Escuela.

Desde fuera de la Escuela, el proyecto de Escuela Constructiva tiene que librar aún duras batallas por LA LIBERTAD, por la IGUALDAD y por la SOLIDARIDAD (o la fraternidad). Y ello a pesar de los postmodernos. La Escuela Cons-

tructiva tiene que dejar de ser una escuela selectiva, tiene que dejar de ser una escuela disciplinaria y represiva y tiene que dejar de ser una escuela individualista y competitiva.

Desde dentro de la Escuela, la Escuela Constructiva tiene que librar una aún más dura y más larga batalla, tal vez eterna batalla, a favor del niño. Pero, ¿quién está hoy a favor del niño, ser indefenso que ni vota ni paga todavía a Hacienda? Lo demás, ya se sabe, estar al albur de las modas y aquí se hace una reforma y al lado, con los mismos presupuestos ideológicos, Chevenent hace una contrarreforma. Pero estar a favor del niño es lo más difícil: una larga batalla que viene de muy lejos, que pasa por Rousseau, la Escuela Nueva, Freinet... Y es muy difícil sobre todo porque se lucha contra un enemigo interior: cada padre, cada maestro, cada adulto, somos una especie de sonámbulo desmemoriado que olvidamos con dramática celeridad y absolutismo **qué es un niño y en qué consiste ser feliz**. JHON HOLT dice que tanto en EEUU como en Gran Bretaña, las sociedades protectoras de animales cuentan con más miembros y recursos económicos que las sociedades destinadas a prevenir la crueldad contra los niños. Hemos sacado, gracias a una larga lucha histórica también fácilmente olvidada, a los niños de las fábricas para que no los explotaran; y, sin embargo, ahora nos rasgamos todos las vestiduras cuando se habla de prohibir los deberes para casa a unos niños que en muchos casos empiezan a tener ya un horario mas intenso que el de las fábricas. Se proclaman los derechos del niño por todas partes, mientras se siguen torturando y asesinando niños sin que nadie levante la voz, porque se hace en nombre de la patria potestad. Nos empeñamos en que los niños abandonen cuanto antes su mundo de sueño y fantasía ~~para que no se pierdan~~ y penetren en nuestro mundo de adultos; para eso está lo de la estimulación precoz que no cuenta con el culatazo de la estimulación poscoz. Pero, ¿qué mundo le ofrecemos para que empeños tanto esfuerzo y tanta saña en que lo abracen con tanta prisa? ¿Es tan bueno el mundo, la sociedad, la vida