

LA ESCUELA DE LA VIDA

L' école de la vie

Jean-Michel Blanquer



Jean-Michel Blanquer

Es Ministro de Educación y Juventud de la República Francesa (mayo 17 de 2017), doctor en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad de París Panthéon-Asas, Doctor Honoris Causa de la Universidad de Córdoba en Argentina y de la Universidad Simón Bolívar en Colombia. Ha escrito libros sobre temas de Derecho, Ciencias Políticas y Educación, en particular la triología: *La Escuela de la Vida* (París, 2014), *La Escuela del Mañana* (París, 2016) y *La Escuela de la Confianza* (París, 2018). Fue director del Instituto de Altos Estudios para América Latina y ha escrito sobre Colombia (*Que sais-je? La Colombie*, París, 2017). Ha sido Director general de Enseñanza Escolar del Ministerio francés de Educación y Secretario de Educación en varios departamentos de Francia. Fue Presidente Director General del grupo universitario ESSEC en Francia.

**LA ESCUELA
DE LA VIDA**

L' école de la vie

Jean-Michel Blanquer

LA ESCUELA DE LA VIDA
L'ÉCOLE DE LA VIE

© Jean-Michel Blanquer

© Odile Jacob, 2014

Traductor: Claudia de la Espriella

Prologuista: Nelson Vallejo-Gómez

Revisión editorial:

Nelson Vallejo-Gómez - Patricia Martínez Barrios

LA ESCUELA DE LA VIDA

L' école de la vie

Jean-Michel Blanquer



Blanquer, Jean-Michael
La escuela de la vida. L'école de la vie / Jean-Michel Blanquer; presentación José Consuegra Bolívar; traductor Claudia de la Espriella; prologuista Nelson Vallejo-Gómez -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, Universidad del Valle, 2019.

231 páginas
ISBN: 978-958-5533-98-1 (Versión electrónica)

1. Métodos de enseñanza 2. Modelos de enseñanza 3. Pedagogía 4. Técnicas de enseñanza I. De La Espriella, Claudia, traductor II. Vallejo-Gómez, Nelson, prologuista III. Título

370 B643 2019 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Hecho en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Diseño y diagramación:
Unidad Gráfica, Facultad de Humanidades
Universidad del Valle, Cali, Colombia

Producción Editorial
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

Primera edición en español: Septiembre de 2019
Barranquilla

Made in Colombia

A mi madre Anne-Marie Blanquer,
profesora.

PRESENTACIÓN

LA VIDA ES UN CONSTANTE APRENDIZAJE

Por José Consuegra Bolívar
Rector Universidad Simón Bolívar

Existen seres humanos que consideran que cada momento de la vida es una oportunidad de aprender y que es su deber social contarles a los demás, especialmente a las nuevas generaciones, cómo ellos afrontaron las dificultades, qué lecciones les dejaron esas experiencias positivas y negativas, y cómo eso los transformó en mejores seres humanos. Estas personas tienen una vocación sagrada: Se les llama maestros y su misión es aprender enseñando. Tal es el caso de Jean-Michel Blanquer, Ministro de Educación de Francia desde el año 2017.

Este abogado de profesión, especializado en ciencias políticas y derecho público, ha sido un estudioso de la realidad colombiana pues vivió en el país entre 1989 y 1991, trabajando como investigador cooperante en el Instituto Francés de Estudios Andinos de Bogotá y posteriormente en la Sorbonne, dictando cursos sobre este tema. Su relación con nosotros ha sido profunda y guiada por el deseo genuino de conocer a fondo a una naciente república llena de contrastes, que busca construir una nación en paz, que crezca para darle a las futuras generaciones un país mejor. Este compromiso de amor adquirido por el ministro Blanquer lo manifiesta en su trabajo intelectual, con sabiduría y con los ojos de generosidad con que mira a una sociedad caracterizada por grandes diferencias sociales.

Él conoce a fondo cada uno de los desafíos que pueden surgir de quien ha sido designado en cargos que lo llevaron a diferentes geografías y circunstancias de vida. Desde Créteil hasta la Guyana francesa, siempre enfrentó las circunstancias con pasión por la Educación Pública, que se manifiesta en una labor que no conoce descanso, cuando se trata de elevar el nivel de aprendizaje de los niños y jóvenes nacidos en condiciones desfavorables; mediante la implementación de métodos novedosos, creativos y sobre todo incluyentes. Su preocupación por los menos favorecidos se dirige hacia crear opciones óptimas para que crezcan intelectualmente y les sea posible explotar todas sus potencialidades. De allí que esté convencido de que debe consignar sus experiencias en un libro

extraordinario que ha titulado: *La escuela de la vida*, y editado por primera vez en su versión en español por la Editorial de la Universidad Simón Bolívar en alianza con la Universidad del Valle.

Constituye para nuestra Alma Mater un verdadero honor presentar a ustedes esta publicación que desde hoy estará al alcance de un público más amplio en América Latina y el Caribe, ámbitos primeros de nuestra vocación educativa y tradición bolivariana, por una América libre y soberana, en la que el ideal de una educación pública, incluyente y de calidad, se constituye en el pilar fundamental para la lucha contra la pobreza y las desigualdades. Ya decía el Libertador Simón Bolívar que *“Las naciones marchan hacia su grandeza al mismo paso que avanza su educación”*.

El presente libro recorre todas las instancias del trabajo de un docente comprometido, que reflexiona sobre el sistema educativo de su país. Parte del momento en que los niños ingresan al preescolar hasta llegar a la investigación científica que es la base del progreso de cualquier sociedad. Con un lenguaje profundamente sencillo escudriña el alma de los jóvenes y nos da ejemplos de cómo la cotidianidad puede aprovecharse al máximo; si vemos en cada vivencia una oportunidad fundamental para sembrar conocimientos, valores, principios y saberes ancestrales que hagan posible que seamos seres humanos íntegros, capaces de enfrentar con valentía la desafiante aventura de nuestra existencia.

Establece una forma amena de adentrarnos en sus conceptos pedagógicos e intelectuales acumulados por años. Es así como narra experiencias de vida puntuales que supo aprovechar para fortalecer las verdades científicas e intelectuales a través de la noble profesión ejercida por Rousseau o María Montessori. Conocimientos que muchos profesores transmiten, casi de manera mecánica, él los aprovechó para crear oportunidades. Tal es el caso cuando se preocupa por el modo de enseñar “La Marsellesa” o enriquecer el vocabulario de los niños y jóvenes de mano de la Academia Francesa de la Lengua. Enseñar aprendiendo es la consigna que guía a Jean-Michel Blanquer. No olvidemos que la docencia es un reto de vida que solo los seres valientes y comprometidos con la sociedad pueden afrontar con la alegría de ayudar a los semejantes.

Agradecemos al Señor Ministro Jean-Michel Blanquer la generosidad desplegada para con nuestra Casa de Estudios al permitirle la publicación de esta obra magnífica, a su asesor en la tarea de Secretario General del Consejo Científico de Educación Nacional de la República francesa y gran amigo de nuestra Universidad Dr. Nelson Vallejo-Gómez por su invaluable gestión que lo hizo posible.

La escuela de la vida

También, a la Vicerrectora de Investigación de la Universidad Simón Bolívar, doctora Paola Amar; a la Directora del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar y exviceministra de Educación Superior, doctora Patricia Martínez Barrios por la coordinación editorial, a la impecable traducción y revisión de estilo de Claudia de la Espriella, y al equipo de apoyo de Publicaciones Unisimonbolívar, David Ovallos, Kevin Villarreal, Lady Caicedo y Helmuth Castiblanco.

¡Disfrutemos juntos ***La Escuela de la Vida!***

Barranquilla, junio de 2019

PRÓLOGO

BLANQUER, POLÍTICO INTELLECTUAL E INTELLECTUAL POLÍTICO

Por Nelson Vallejo-Gómez¹

“La Ciencia y Confianza son los pilares de un sistema educativo republicano y democrático. Lo contrario de la educación es la demagogia”

J.M. Blanquer

L'école de la vie es el primer tomo de una trilogía² que propone un nuevo paradigma educativo: *ciencia con confianza*, es decir, saber sin miedo y con amor. Su evidencia, aparentemente establece, en realidad, una relación con vivir, creer y pensar, y aborda una dimensión de complejidad generalizada, de incertidumbre y nudos gordianos, al interior del sistema actual. Hay en el discurso y la acción política de Blanquer un equilibrio sutil, como ya lo proponía Pascal, entre espíritu, geometría³ y ética.

La relación entre la confianza, la ciencia y la educación al igual que entre razones y valores, es tan vieja, como la tarea misma de ser y saber, saber-hacer, es decir, ¡aprender! Sin embargo, dicha relación es también tan contemporánea como para decir que cuando nace cada bebé se renuevan los desafíos y las

¹ Nelson Vallejo-Gómez es filósofo franco-colombiano. Vive y trabaja en París desde 1982. Tiene Licenciatura y es Magister en Filosofía por la Sorbonne-París IV, Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) y de la Universidad Ricardo Palma (Lima, Perú). Es miembro fundador y Director del Instituto de Pensamiento Complejo de UniSabaneta (Medellín, Colombia). Funcionario de carrera del Ministerio de Educación de Francia; se desempeña en la actualidad como asesor del ministro francés, Jean-Michel Blanquer, en la tarea de Secretario General del Consejo científico de Educación nacional de la República francesa.

² *L'école de la vie. Pour que chacun puisse réussir*, París, Odile Jacob, 2014, 310 p. *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, París, Odile Jacob, 2016, 152 p. *Construisons ensemble l'école de la confiance*, Odile Jacob, 2018.

³ En los *Pensamientos* de Pascal (fragmento 21 de la [1022] edición de Jacques Chevalier), se encuentra una célebre distinción entre *espíritu de geometría* (*esprit de géométrie*) y *espíritu de sutileza* (*esprit de finesse*). Geometría y sutileza permiten al espíritu tanto concebir, como percibir los principios del conocimiento, pero no en el mismo orden, ni contexto, ni espacio, ni temporalidad, ni metodología. Por esa razón de razones, el desafío de la educación está, para Pascal, en enseñar a “pensar bien”, es decir, a ver esas diferencias y lo desligado, desorganizado –diría Edgar Morin–, de la información al respecto. Educar es también, en ese sentido, una tarea profundamente ética.

oportunidades de transmitir, reproducir y regenerar conocimientos. Vale la pena reconocer que es asombroso ver cómo, a partir de un bloquecito híper complejo de “gelatina blanda”⁴, se regenera en la naturaleza, en el individuo y en la sociedad el ciclo virtuoso de ciencia con conciencia, es decir, que en cada cerebro de un niño, al concebirse y nacer, se individualiza, objetiva y subjetiva la historia profunda del universo, de la vida y de la condición humana. No en vano, Blanquer considera que, en cuanto al sistema educativo, los responsables políticos deberían tener la prioridad de cuidar primero e integralmente la pedagogía, la metodología y la formación de maestros del preescolar, pues las primeras desigualdades cognitivas entre alumnos en la escuela, se cristalizan en esa pre-fase instructiva, convirtiéndose en el caldo de cultivo que alimenta mecanismos socioeconómicos de exclusión, deserción escolar y violencia. No tener esto en cuenta es aceptar que se darán costos humanos y económicos que fragilizan gravemente las bases estructurales de una sociedad, su pacto social republicano.

Hay otro punto clave en lo que se refiere a responsabilidad política educativa: se trata de lo que está ocurriendo con el advenimiento de la era de la revolución digital y de la globalización de algoritmos y programas para producir, organizar y vender “información”. Estamos enfrentando un cambio de civilización, pero todavía no tomamos en cuenta el paradigma de complejidad para cambiar la metodología educativa. *No sabemos lo que nos pasa, y eso es precisamente lo que nos pasa*, como decía Ortega y Gasset, es decir, ignoramos que estamos en plena ignorancia. Sócrates, por lo menos, decía saber que nada sabía. En efecto, la Red digital se ha convertido en la tragedia del conocimiento contemporáneo, en vez de ser su apoteosis de ejemplaridad cognitiva. La Red digital cuestiona de frente la relación con la ciencia, las creencias y la confianza. Lo digital replantea los principios y valores de la racionalidad, integrando una dosis de complicación algorítmica considerable. Pensar, creer y actuar, con base en la experimentación, análisis y argumentos racionales, son tareas mentales cada vez más condicionadas por una inteligencia artificial donde las estadísticas de gustos, sentimientos y pasiones excluyen al tercio, al azar y a la incertidumbre, dejando de lado a la duda metódica y facilitando la mentalidad del saber totalitario y complotista. Pero, suponer que la Red digital sea el genio maligno de la hipótesis

⁴Véase los estudios de Stanislas Dehaene sobre la “plasticidad del cerebro” en los infantes, en particular su último libro: *¡Aprender! Los talentos del cerebro, el desafío de las máquinas*. Editorial francesa Odile Jacob, París, 2018. Dehaene considera que hay cuatro pilares propios al proceso del aprendizaje cognitivo: *Atención / Participación activa / Ejercitarse con el error / Consolidación*. Su aporte ha servido para aplicar las ciencias cognitivas en dispositivos evaluativos para los alumnos de primaria y en la formación de maestros (referencial de competencias y recursos pedagógicos de remediación).

cartesiana, no es algo que debería importarnos puesto aunque haya millares de información posibles en la web sobre la ausencia de pensamiento, uno siempre podrá ser capaz de asumir la tarea de educar para pensar.

La imprenta, la Revolución francesa y la modernidad trajeron la secularización y la educación pública a Francia y a los países donde se impuso, poco a poco, una organización política de corte republicano; el libre albedrío y la conciencia individual fueron decretados, entre otros, derechos fundamentales. Con ese movimiento cultural se pensó que la racionalidad institucionalizada se podía transmitir, simplemente, en el sistema educativo e ilustrar al pueblo, ganándole la batalla a la demagogia. Pero la era digital ha relanzado la “democratización” de las fuentes diversas de información y cierta “vulgarización” de conocimientos, que convierten a la Red digital en un mercado abierto del saber, donde reina el sofista, el culebrero, el argumento oportunista y el *ad hominem*, el sexual, el violento y el sanguinario. En esa red, sin otra regulación cognitiva que la de la inteligencia artificial, se impone la credulidad, la ingenuidad del “todo se vale”, la opinión subjetiva y la mentalidad complotista; en suma, la Red digital se ha convertido en una tiranía planetaria. Huelga con urgencia, educar para el manejo razonable de esa hidra digital.

Millones de internautas no creen en los principios racionales de la ciencia experimental ni en los resultados comprobados de una teoría científica. Pululan los médicos charlatanes y los sabios de pacotilla; redes de “falsos amigos” manipulan las elecciones y fragilizan el sistema democrático. La Red digital se ha convertido en una minería de datos donde solo importa acumular, de manera amañada y ególatra: colores, gustos, imágenes, ejemplos de “grupos de amigos” que reconfortan impresiones, sensaciones, sentimientos, creencias; maraña perversa al servicio de la oferta y la demanda del mercado neoliberal. La Red digital es la nueva “mano invisible” del capitalismo esquizofrénico. Pocos ciudadanos, realmente ilustrados, la utilizan como un simple instrumento estratégico para organizar informaciones en función de lo verídico y lo probable.

Para combatir los demonios que produce y auto-eco que alimenta la Red digital, se necesita enseñar al espíritu crítico, al respeto del individuo-sujeto, a la diferencia entre información y conocimiento. La política educativa juega un papel cognitivo y democrático de primer orden, por eso, urge enseñar en la escuela cómo se concibe, se elabora, se verifica y se difunde la información pública y privada en los medios de comunicación y por la Red digital.

Blanquer le apuesta entonces, con su trilogía propedéutica, a esa tarea quijotesca, gracias a un nuevo paradigma educativo, a un nuevo discurso del método pedagógico en la educación, porque está en juego la racionalidad

misma y la supervivencia de los principios y valores de la Ilustración, de la emancipación y del progreso con justicia social.

Comprometido con la causa ciudadana e instructiva de la libertad, la igualdad y la fraternidad republicana, Blanquer contextualiza en *L'école de la vie*, desde sus vivencias, fraguadas de conocimientos, experiencias y aptitudes propias a un gran intelectual. Tres paradojas propias de la tarea de educar e instruir a la generación del relevo: la temporalidad (¿qué del ayer y qué del hoy vale para el mañana?), la provocación del saber (desear saber y saber desear), la potencia compartida (la política educativa o la relación del conocimiento con el poder). Él propone tres principios para conjurar cada una de esas paradojas, pues los sofistas en la *cit * adoran jugar con ellas y elaborar pedagogías del miedo, convirtiendo a la educación, que es un bien público, en bandera ideológica y botón de guerra, según la época y los intereses en juego.

El primer principio hace referencia al tema de la transmisión educativa. Permite establecer, en el seno de una sociedad, el lazo generacional que, de la cuna a la tumba, muestra lo esencial, ahí donde lo urgente a veces sacrifica los fines a los medios. El segundo principio facilita la coherencia en el tiempo y combate la angustia que arrastra la temporalidad envuelta en lo infinito. Se trata del principio de progresividad en las secuencias propias al aprendizaje, la profundización y la consolidación de conocimientos fundamentales: leer, escribir, calcular⁵. La progresividad necesita enfrentar lo que Edgar Morin llama, en los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, el error y la ilusión, como elementos sustanciales del conocimiento⁶. En efecto, asumiendo el principio de progresividad, se requiere enseñar a los niños, lo más pronto posible, que el error y la ilusión son consustanciales al acto de aprender, que son necesarios al “criterio de verdad”; enseñarles a desarrollar lo que Descartes

⁵ Vale la pena anotar que, para Blanquer, no basta con enseñar conocimientos que adiestren a competencias específicas, sino que también se requiere enseñar a los niños una competencia genérica fundamental, nudo gordiano de todas las competencias psicosociales: *enseñar a respetar a los demás* (“*Respecter Autrui*”). En el tercer tomo de su trilogía político-educativa (*Construisons ensemble l' cole de la confiance*, Odile Jacob, 2018), Blanquer muestra cómo y por qué “respetar a los demás” es el cuarto poder educativo, el cuarto saber fundamental que se debe dar, tanto en la cocina y las salas de las casas, como en las escuelas y en el  gora de la *cit *. Es por eso que la bandera de la política educativa del ministro de Educación nacional y Juventud de Francia es: enseñar a leer, a escribir, a contar y a respetar a los demás (“*Apprendre   lire,   écrire,   compter et   respecter autrui*”). Si los padres de familia y los maestros, si todos los ciudadanos se convocaran y reunieran bajo ese objetivo trascendental y combatiesen así, unidos en la diversidad, la injusticia, la ignorancia y la violencia en la sociedad, entonces es posible que exista una escuela en tres dimensiones interconectadas, según Blanquer: la *Escuela de la República* (compartir entre todos el *Bien público* y combatir las “fracturas sociales”), la *Escuela de la Excelencia* (basada en los aportes de la ciencia, la experimentación y la comparación internacional de la pedagogía comprobada, lo que permite mejorar la calidad del sistema, la calidad educativa y la excelencia de cada alumno), y la *Escuela de la buena voluntad* (confianza, respeto a los demás, artes y deportes, ayudar a las tareas desde la escuela misma...).

⁶ Cf. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

llama, en el *Discurso del Método*, “la duda metódica”, pero atendiendo a la complejidad y sin caer en el círculo vicioso del dudar por dudar⁷. Así pues, la progresividad pedagógica permite en el plano cognitivo, según Blanquer, inspirado en la obra de Stanislas Dehaene⁸, concebir la puesta en duda como un factor de progreso; lo que necesita dinámica de confianza; teniendo cuidado en no desembocar en relativismo, ni tampoco en nihilismo. El tercer principio es un llamado a concebir la tarea educativa como un pacto de cohesión nacional: la confianza entre los padres de familia, los profesores, los directores de establecimientos educativos y los responsables locales, regionales y nacionales de la educación pública.

Considero que Jean-Michel Blanquer, ministro de Educación y Juventud de la República francesa en el Gobierno del presidente Emmanuel Macron, es uno de los mejores discípulos de Edgar Morin, pues piensa, actúa y vive en el entramado de una complejidad política e intelectual. “Actúa pensando y piensa actuando”, como diría Bergson, y esa es la razón por la cual, Blanquer es el ministro con mayor idoneidad en la visión contemporánea de la política francesa, en la comprensión de un mundo que requiere un nuevo paradigma de entendimiento. Blanquer no se pierde en el debate teórico, ni se encierra en la acción práctica; sabe retomar en la corriente tradicional de derecha, la marca de identidad propia a la tradición, e intuye en la corriente progresista de Izquierda, el aporte innovador de Modernidad. Con Blanquer, Francia reanuda una política basada en la Ilustración y una Ilustración cuya preocupación principal sea responder a la pregunta epistemológica y ética: ¿Qué es la política? ¿Cuál es su por qué y su para qué? Por eso, Blanquer se ha proyectado, no solo como el Ministro de Educación Nacional y Juventud, sino como el Ministro del conocimiento y de la materia gris, ahí donde se anuda tradición y modernidad, para educar a la generación francesa del relevo.

Blanquer nació en París de un padre abogado y de una madre profesora de inglés, refugiados del interior por fuerza mayor, pues sus mayores habían echado raíces en la Argelia francesa, antes de la liberación argelina. Buen estudiante, apasionado de fútbol, Blanquer empieza sus estudios superiores en el prestigioso Instituto de Ciencias Políticas de París (“Sciences Po”), cuna de la élite política, intelectual y empresarial francesa. Con apenas 23 años y dos mosqueteros cómplices, François Baroin y Richard Senghor, en perspectiva de

⁷ Cf. Descartes, *Discurso del método*. Alianza Editorial, Madrid 1992, en especial la Tercera Parte.

⁸ Dehaene es Director de la Cátedra de Psicología cognitiva experimental en el prestigioso *Collège de France*, y Presidente del Consejo científico de Educación nacional de Francia. Este Consejo o “Misión de científicos” es una propuesta inédita, propia a la política del ministro Jean-Michel Blanquer. Cf. https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_course.htm

conmemorar el Bicentenario de la República francesa, Blanquer se lanza en un proyecto ambicioso y con visión planetaria: crear una red mundial de jóvenes que redactaran una “nueva” Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en clave contexto contemporáneo y de cara al siglo XXI. Así nació la Asociación internacional “AD89”, que reunió en Estrasburgo “capital francesa del Parlamento Europeo, el domingo 23 de julio de 1989, cuatrocientos jóvenes, provenientes de ochenta países, prestos a redactar la 3ra Carta Magna de los Derechos del Hombre. Huelga recordar que la primera redacción data de una propuesta audaz que la Revolución Francesa (1789) le hace al mundo, marcando así el inicio de la época moderna, y la segunda, es el pilar humanista que la ONU (1948) propone para salir del conflicto armado más brutal en la historia de la humanidad: la Segunda Guerra Mundial y su macabro epitafio: “solución final”.

El hilo conductor de “AD89” era redactar una Declaración que tomara en cuenta los nuevos desafíos y las nuevas oportunidades de esa época, época que llevaría meses después a la caída del muro de Berlín, a las guerras estadounidenses en el Medio Oriente y a las promesas perdidas por un liberalismo socioeconómico y un multilateralismo con justicia social, responsabilidad y solidaridad mundial.

Los jóvenes neo-revolucionarios tomaron en cuenta trece temas: *Derechos de las mujeres y los niños, Derecho a la cultura y a la educación, Derecho a lo penal, a lo digital e informativo, Derecho a la genética y a las ciencias de la vida, Derecho al medioambiente, al espacio sideral y al desarrollo, Derecho al trabajo, a la protección social, Derecho a la paz, Derecho de Minorías*. Hubo debates donde se marcaron oposiciones entre partidarios de regímenes liberales y autoritarios con ilustración, conflictos culturales y hasta de civilización y cosmovisión. Blanquer parece haberse ilustrado ya, por su capacidad reconocida hoy, a buscar el justo medio frente a los extremos. Leo, en informes de entonces, que el momento crucial se produjo cuando los jóvenes quisieron redactar el artículo sobre los derechos de la mujer, en particular el tema del aborto. Se consideró que una mujer puede tener “libre consentimiento de su cuerpo, pero según sus convicciones”⁹. Acotemos que quedó pendiente y sigue de actualidad, la pregunta por el paradigma que anuda y condiciona tal o cual esquema de “convicción” política, cultural y religiosa.

Desde finales de 1989 hasta comienzos de 1991, Blanquer confirma su mente abierta a otros mundos y decide “pagar el servicio militar francés” bajo la forma de cooperación académica, poniéndose a disposición del Instituto Francés de Estudios Andinos, en Bogotá. Se inicia entonces con Colombia una

⁹ <https://institutdesameriques.fr/fr>

relación tan fuerte que, al ser entrevistado sobre ella, semanas después de haber sido nombrado ministro de la República francesa y teniendo en cuenta que el joven ministro publicaba al mismo tiempo, por coincidencia de agendas, el libro *¿Qué es Colombia?*¹⁰, Blanquer dijo que tenía con Colombia una historia de amor y consideraba a ese país como su “segunda patria”. La frase del ministro generó malestar en los adeptos del nacionalismo extremo en Francia, pero los progresistas de izquierda saludaron a un ministro de educación capaz de concebir otros idiomas, otras culturas y otros países.

Al regresar de Bogotá a París, Blanquer hace un doctorado en Derecho (Universidad París 2, Panthéon-Assas) y pasa, en Derecho Público, el examen nacional académico más prestigioso de la universidad francesa, la “*Agrégation*”. Laureado con tan altos diplomas, empieza una carrera de profesor en Derecho Constitucional, Teoría del Derecho y Derecho Comunitario, que lo lleva por varias universidades de provincia (Tours, Lille), hasta volver a París, en 1998, como Profesor titular en la Universidad de París 3, asumiendo la dirección del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina (IHEAL). En efecto, Blanquer había guardado una relación privilegiada con Colombia y América Latina, convirtiéndose en un especialista de las Cartas Magnas y de los procesos políticos de las repúblicas latinoamericanas. Tiene decenas de artículos publicados en revistas indexadas y algunos libros sobre el tema.

Fue por aquella entonces que tuve el honor y el placer de conocerle. Yo estaba de Asesor asociado a la Consejera para Relaciones Internacionales del Ministro Claude Allègre. Blanquer pidió una cita con el Ministro y me tocó a mí recibirle en el Gabinete de la Rue de Grenelle, ahí mismo donde ahora Blanquer ocupa la prestigiosa cartera de Ministro de Educación Nacional y Juventud. Era una tarde de octubre de 1998, vino a presentar un proyecto ambicioso: crear una Red Euro-Americana y del Caribe, en forma de Grupo de Investigadores Asociados, cuyos estudios entrelazaran conocimientos y experiencias sobre los países del continente americano, Francia y también Europa. Con su idea, se prefiguraba lo que él creó luego y ahora se llama *Institut des Amériques*¹¹. Visionario, Blanquer percibió la necesidad de cruzar conocimientos de culturas y países, para luchar contra la ignorancia y el desconocimiento entre sociedades, en particular entre Europa y las Américas. El drama que representó para el mundo occidental, el ataque terrorista de las Torres Gemelas (11 de septiembre 2001), y que en su momento se llamó “choque de civilizaciones”, así como la famosa frase del Presidente Reagan: “¿Por qué nos odian?”, corroboraron la necesidad para los

¹⁰ https://www.puf.com/content/La_Colombie

¹¹ <https://www.institutdesameriques.fr/fr>

investigadores, pero también para los responsables políticos, de un Instituto de Estudios sobre las Américas.

Aquel encuentro marcó el comienzo de una relación de amistad y conspiración en pos de lo mejor por los países de América Latina en general, y de Colombia en particular. Me gusta decir que uno conspira, respira y se inspira con los amigos por lo mejor, para desarmar con argumentos a los enemigos, que complotan por lo peor. En aquel entonces, creamos tres cátedras abiertas de estudios en el IHEAL (Instituto de Altos Estudios de América Latina y el Caribe) de París 3 sobre Chile, México y Colombia, para invitar a profesores latinoamericanos y del Caribe; nos asociamos en la preparación del 1er Encuentro de Ministros de Educación de Europa, América Latina y el Caribe (noviembre de 2000), abriendo así el proceso de cooperación multilateral en educación superior e investigación entre esas tres regiones del mundo, inspirados en la Declaración Universitaria de la Sorbona (1998) y el Proceso ALCUE de Bologne (1999). Yo estaba de asesor en el Gabinete del ministro Jack Lang, y Blanquer, de Director del IHEAL; nos asociamos en la creación de la Academia de la Latinidad con nuestro amigo brasilero, Candido Mendes, y con el apoyo de grandes intelectuales: Edgar Morin, Alain Touraine, Gianni Vattimo, Michel Wieviorka, entre otros; el 30 de mayo de 1999, en el suplemento Literario Dominical de *El Colombiano* (Medellín), se publicó en primera página una entrevista que yo hiciera a Blanquer, con un título terrible y premonitorio: “Colombia, el vértigo ante el abismo”. “*Hay una desesperanza colombiana; pero no hay un desespero colombiano. Allí reside, eso pienso, la gran fuerza moral de Colombia*”, decía Blanquer, marcando así la confianza y el inmenso cariño que el ministro de Educación Nacional y Juventud de Francia le tiene a Colombia.

Durante el primer decenio del siglo XXI, Blanquer ascendió a cargos de Alto Funcionario en la rama educativa francesa, mientras yo dirigía la Oficina de Cooperación para las Américas del Ministerio de Educación e Investigación de Francia, y luego me fuera a trabajar en comisión universitaria en las Embajadas de Francia en Perú y Argentina. Pero seguíamos en contacto y siempre tejiendo lazos en beneficio de Francia y América Latina. Fue así como, cuando Blanquer fue nombrado Director General de Educación Básica y Media (diciembre de 2009), me pidió que regresara a la Rue de Grenelle (yo estaba en Buenos Aires), y que trabajáramos juntos para crear el 1er Consejo Científico en el seno de tal dirección, recordándome que yo había participado con Edgar Morin en la elaboración y publicación de la guía educativa de la UNESCO: “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”¹², diez años antes.

¹² Ídem, cita anterior.

La escuela de la vida

El libro de Blanquer, aquí en mis manos, es un testimonio de vivencia y pensamiento sobre la conducción de la política educativa escolar en Francia; experiencia acumulada por quien es ahora el Ministro. En las primeras entrevistas que concedió, al ser nombrado ministro, Blanquer respondía a la pregunta: “¿Cómo se accede a tan alto cargo?”, diciendo que es el resultado de la preparación de toda una vida.

Se entiende entonces mejor el título de este libro: *La Escuela de la Vida*, y la convicción de alguien que considera que educar es innovar y avanzar, apoyándose en valores. *La Escuela de la Vida* es ante todo eso, precisa Blanquer: “un ir y venir permanente entre el pensamiento y la experiencia”. Es también, afirma, la capacidad de reconciliar todas las dimensiones del hombre, en el sentido que Edgar Morin da a esta expresión: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica.

La Escuela de la Vida no consiste en copiar simple y llanamente a la naturaleza, sino en asumir nuestra condición humana. Somos cuando somos de verdad un *homo sapiens-demens*, 100 % un ser natural, hecho de agua, carne y hueso; 100 % un ser cultural, artífice en minería de datos cognitivos y simbología espiritual, programas abiertos socioculturales, psico-individuales e históricos, propedéuticos.

Huelga por eso mismo, leer este primer tomo de la trilogía epistemológica, pedagógica y política de Blanquer, como la aventura de educar a tejer la relación entre lo natural, el individuo-sujeto y la sociedad-cultura; gracias a la educación, que es para la cultura del espíritu lo que los romanos llamaban, *mutatis mutandis*, agricultura para la tierra. Se trata de abrir las mentes y los corazones a lo que tenemos a veces por costumbre oponer, pues lo educativo como lo vital se encuentra cruzado por contradicciones ideológicas y contrariedades pragmáticas, que nos llevan a veces, enfrentados con lo urgente, a perder de vista lo esencial, y desbordado por la carencia o la cantidad de medios, a desconocer los fines.

Ad augusta per Angusta.

París, Pascua de 2019

INTRODUCCIÓN¹

LA ESCUELA DE LA VIDA

Por Jean-Michel Blanquer

De todas las definiciones sobre el hombre, aquella que lo diferencia mediante la educación me ha parecido siempre la más convincente. En relación con cualquier otra criatura, el hombre es de veras ese sujeto dotado de proyectos, capaz de desplegarse en el espacio por medio de utensilios que prolongan sus manos y sentidos, y de imaginar en el tiempo un futuro que guíe sus pasos. Para realizar tan prodigiosa posibilidad de salir de sí mismo, necesita a los otros. Su libertad se paga con dependencia. La educación tiene una relación intrínseca con la libertad, y esta, con las obligaciones. Es el compañerismo indispensable, sin el cual el niño no sabría vivir; inicia con el nacimiento y según modalidades que lo diferencian radicalmente del aprendizaje animal; la educación va, “de la cuna a la tumba”, como dice Gabriel García Márquez. La transmisión de saberes y de saber-hacer se imponen de inmediato como la marca de la existencia humana, determinando su posibilidad pero también su calidad, con el lenguaje en el corazón de ese proceso. La educación es así pues la vida misma.

La educación, el primero de los bienes

Creo que haber estado habitado desde siempre por la conciencia íntima de ese fenómeno tan evidente que a veces olvidamos reconocer hasta el punto de relegarlo en nuestro entendimiento, y por lo tanto, en el orden de la vida personal, la educación es el primero de los bienes, es para el espíritu lo que la salud para el cuerpo. Y en el orden de la vida colectiva, es una condición de existencia tan fundamental para toda la comunidad desde el punto de vista del espíritu como lo es la cuestión de la seguridad dentro del punto de vista físico. El desafío de la transmisión está en el corazón de la vida humana, tanto en lo individual como en lo colectivo. Luego, los modos de transmisión han conocido y conocen en la época actual alteraciones sin precedente. Medimos el impacto únicamente a

¹ La traducción de esta introducción la realizó Nelson Vallejo-Gómez.

través de consecuencias que sufrimos sin haber sido capaces de crear un nuevo pensamiento, necesario para tal revolución. Ese retardo conceptual se dobla en retardo político, pues los cambios institucionales no pueden realizarse al mismo ritmo que los técnicos y sociológicos. Ese desfase es en parte normal. La institución educativa debe preceder o acompañar el progreso y no correr detrás de la novedad. También conservar lo que es eternamente necesario en el corazón de la educación y darle un puesto a la noción de herencia, que tiene temporalidad propia y, por esa misma razón tomar mejor en cuenta los progresos científicos y técnicos, abriendo pistas nuevas, gracias al método experimental.

Alimentado por esas convicciones, un feliz día decidí aceptar la toma de responsabilidades en el Ministerio de Educación Nacional. Desde siempre, sigo las cuestiones educativas con pasión y mi vocación fundamental era (y sigue siendo) enseñar. En Francia, el puesto de *Recteur* lo ocupa, por lo general, un profesor universitario que ha tenido también experiencia directiva. Era mi caso. Soy profesor de derecho público y dirigía en París el Instituto de Altos Estudios de América Latina desde hacía seis años, cuando, por iniciativa de uno de mis exestudiantes, el gabinete del ministro me propuso la Rectoría en el departamento de la Guyana francesa, acompañando la propuesta de una frase que contribuyó a seducirme: “usted será el único *Recteur* de Francia con piragua oficial”. Atraído por un territorio que conocía un poco y con el cual no tardaría en tener un lazo apasionado, acepté rápidamente la propuesta. Fue una iniciación excepcional, tanto por las bellezas de Guyana y la complejidad de los problemas educativos, como también por el necesario voluntarismo colectivo que se requiere suscitar para responder a desafíos considerables.

Fui inmensamente feliz en esa función. Después, el ministro Gilles de Robien me llamó para trabajar a su lado, lo que permitió iniciarme en los arcanos de un ministerio con reputación de paquidérmico. Luego, volví al terreno en una Rectoría considerada también como difícil, la Académie de Créteil, que reúne los departamentos del Este de la región Île-de-France (Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne, Seine-et-Marne). Reviví en esa función la atracción irresistible de la acción. Frente a situaciones sociales muy particulares, mi convicción, que sentía compartida por la mayoría de los actores, era simplemente que debíamos innovar y avanzar apoyándonos en valores. Tuvimos que enfrentar situaciones complejas, arreglarlas con espíritu republicano y seguir adelante sin dejarse frenar por obstáculos y gracias a los sólidos principios de diálogo y respeto. Una de mis expresiones fetichistas era “espíritu de equipo”. Lo que era también una manera de cuestionar la verticalidad excesiva de nuestro sistema educativo. Creo haberlo hecho siempre porque pienso simplemente que es la gran condición del

éxito. Se crearon lazos indefectibles con las personas en quienes pude admirar el sentido de servicio público.

A los tres años, fui llamado de nuevo a Rue de Grenelle (la calle en París donde está el Gabinete del Ministro) esta vez por el ministro Luc Chatel, para dirigir la Dirección general de la educación básica y media, el *sanctasanctorum* del sistema educativo francés, pues tiene por misión la supervisión de todas las políticas, desde el preescolar hasta el liceo. Abandonar el terreno en región por la administración central fue otra vez desgarrador, pero tomé muy a pecho mi nueva responsabilidad, pues me permitía promover a nivel nacional los métodos de cambio que yo promulgaba a escala local. Eso duró tres años más y fue nuevamente una “escuela de la vida” para comprender las ventajas y desventajas de Francia frente a los grandes desafíos educativos del siglo XXI.

Conciliar lo que se opone a menudo

Mi objetivo, escribiendo estas líneas, es el de contribuir lo mejor posible a los avances indispensables que se requiere realizar a la educación en los próximos años. Y hacerlo en coherencia con mi propósito. Por lo cual escribiré tanto consideraciones generales sobre la educación como también la narración de vivencias. Se interrelacionarán entonces dos cronologías a lo largo de los capítulos: la una, ligada al trayecto de aprendizaje del alumno con el fin de analizar el sistema educativo según las etapas escolares, y la otra, subjetiva, recapitulando las lecciones de mis vivencias en el Ministerio de Educación Nacional. Me parece que la “escuela de la vida” es ante todo eso: un ir y venir permanente entre el pensamiento y la experiencia. Lo que nos lleva a mirar atenta y sistemáticamente si lo que es válido para un individuo o un grupo de individuos puede serlo también a la escala de un país. Al mismo tiempo, evitaré lo mejor posible las vanas polémicas, pues una de mis tesis es que solo podremos avanzar si tenemos una cohesión nacional en lo referente a lo que debe de ser la educación en todo el país, pues me ha tocado lamentar que los polemistas buscaran únicamente hacer caricaturas de las políticas educativas, encerrando las propuestas en nudos ideológicos y conflictos estériles, de los cuales es necesario ayudar a salir. Demasiados actores en el sistema educativo escogen las facilidades del bloqueo y de la inercia, en lugar del trabajo constructivo y del esfuerzo de pensar por sí mismo las mejores soluciones posibles. La “escuela de la vida” es también afirmar el principio de vida como base de toda visión educativa, tomando en cuenta la complejidad de la realidad frente a las tendencias mortíferas que secan y destruyen la misión educativa, combatiendo así la mentalidad que siempre dice no, según la expresión de Goethe en su

novela *Fausto*. Todo esto presupone una calidad por construir en el debate público sobre la Educación, como base de lo que necesitamos por sobre todo: la confianza. Es partiendo de confianza en la visión, la misión y los actores del sistema educativo que podremos proponer vías de evolución para el futuro. Y no con fórmulas mágicas, sino considerando lo que ya funciona en Francia y en otros países, pues la “escuela de la vida” significa también: abrir las ventanas sobre los éxitos, la ciencia, el mundo.

A fin de cuentas, la “escuela de la vida” consiste en conciliar lo que tenemos costumbre de oponer. Pues, la escuela está, por esencia, atravesada por contradicciones múltiples. En realidad, es muy fácil militar por la una o la otra en términos de oposición y de contradicción. Francia se ha acostumbrado a ver su debate educativo estructurado en términos de grandes oposiciones estériles. La vía del simplismo consiste en seguir eternamente hasta que se acaben las fuerzas de los adversarios en detrimento del sistema educativo del país. La vía de la ética y la razonabilidad está en identificar los puntos de conflicto y trabajar por una dialógica creadora para salir de conflictos destructores.

Luego, la educación se encuentra inevitablemente enfrentada a tres paradojas que hay que identificar para encontrar la vía intermedia de la superación.

Las paradojas de la educación

La paradoja de la relación con el tiempo

La educación prepara el futuro de cada alumno. Le permite su realización como adulto, revelando la persona a sí misma, mediante un juego de interacciones entre la forma de la inteligencia de cada uno y los conocimientos que se van a dispensar según un orden y modalidades muy diferentes. La educación se expone así a una forma de contingencia inevitable que presupone sin embargo la regulación de ese juego de interacciones. La tarea del maestro consiste en ser consciente de ello y, por consiguiente, en dotarse de un arsenal de métodos y prácticas para educar.

El maestro se encuentra en la posición de ser un maestro del tiempo. Está, por ende, en un punto de confluencia entre el pasado y el futuro. Por definición, enseñar convoca lo pasado. El maestro es depositario de un saber acumulado en el curso de la historia, que restituye a su manera frente a un alumno en posición de escucha. Ese tipo de saber es un haber. Se requiere transformarlo en ser. Toda pedagogía verdadera tiene por finalidad la de provocar una implicación mutua, una interacción entre el maestro y el alumno, una escucha que es en presente una transformación del pasado en futuro. En relación con el presente sempiterno

del animal, el hombre, mediante el proceso educativo, relaciona, domestica y socializa las dimensiones del tiempo. La educación induce una relación con el tiempo que es constitutiva del ser.

La capacidad de entrelazar el pasado, el presente y el futuro se encuentra fundamentalmente en el centro del proceso educativo, tanto en la escala individual como colectiva. Por consiguiente, es un absurdo buscar estructurar el debate educativo oponiendo los Antiguos a los Modernos. Los unos se presentan como un clasicismo probado, apoyándose en la evidencia del papel conservador de la escuela. Lo pasado es reivindicado como lo que produce las raíces y da las pruebas. Lo que no es falso en sí mismo. Los otros afirman que la educación es una construcción por venir. Lo que tampoco se puede negar. Pero, para algunos, la educación se proclama exclusivamente como futuro y creen por ello que el alumno debe estar solo en el centro del sistema educativo, mientras que los “clásicos” consideran que dicho centro debe ponerse a los conocimientos como objetivo final de la educación. Superar ese conflicto ideológico sería benéfico para la escuela en Francia. La clave de toda educación consiste en realizar una pedagogía de “pasador” entre las dimensiones del tiempo.

En casi todos los temas relativos a la educación, encontramos una oposición estéril y simplificadora de la relación con el tiempo entre lo que se presenta bajo los términos de “conservatismo” por un lado, y de “progresismo”, por el otro. Frente a este conflicto de opuestos tenemos que entender que la vía intermedia es la más segura. Para lograr liberarse, hay que apoyarse permanentemente en la idea de que toda educación es una educación para la libertad. No se trata pues de un dato fijo, sino de un camino. Ese camino debe ser lo más estructurado posible al comienzo para ir teniendo una autonomía de andanza y atajos cada vez mayor. La filosofía de la educación implica necesariamente una filosofía de la relación entre tiempo y libertad.

Si asumimos que la estructuración y el encuadramiento deben ser fuertes al comienzo para suavizarse con el tiempo, vemos que se presenta, a menudo, el esquema inverso: una escuela primaria que no tiene los puntos de referencia suficientes para transmitir a todos los alumnos la base de conocimientos fundamentales e indispensables en la era de la globalización y de conciencia planetaria; luego, una escuela secundaria que los encierra en trayectos disciplinarios estándares, cuando se requiere también abrir el espacio de posibilidades de aprendizaje inter y transdisciplinario. La “escuela de la vida” propone reponer un buen orden: una escuela primaria que se sustenta en métodos de aprendizaje experimentados científicamente y una escuela secundaria que

toma en cuenta la diversidad de los alumnos para dar a cada uno lo que mejor conviene.

La paradoja de la relación con la práctica: el tema del deseo

La educación es por esencia un esfuerzo de abstracción. La escritura alfabética es ya, de entrada, una codificación de lo real, acostumbrando al alumno a relacionar letras y sonidos, sonidos y cosas, cosas e ideas, en un ir y venir permanente que lleva a pensar que la educación es como una “segunda naturaleza” cuando el proceso de aprendizaje se logra. Las matemáticas van evidentemente más lejos en ese sentido, pues han sido presentadas por los sabios del Renacimiento como el lenguaje en que está escrito el universo, según la famosa expresión de Galileo.

La educación nos da los instrumentos para la interpretación del mundo, mediante conceptualizaciones que son la base de todos los aprendizajes siguientes. Con lo cual resulta lógicamente que debemos darle una importancia vital a ese “aprendizaje de fundamentos”, que es el objetivo insoslayable de la escuela primaria.

Pero ese papel esencial de la abstracción se choca con el espacio indispensable que requiere la práctica en toda adquisición de conocimientos, y con las diferentes formas de inteligencia que el niño debe movilizar, cada niño a su manera, para apropiarse de cualquier lección. Eso lo constatamos en la música, por ejemplo, cuando se quiere oponer el solfeo y la práctica musical. Si se considera que no se puede tocar un instrumento sin tener un manejo perfecto de solfeo, entonces nos dirigimos a un número reducido de alumnos, aquellos capaces de cierto tipo de abstracción de cierto tipo de práctica...

Por consiguiente, es vital preguntarse por el tipo de práctica en toda pedagogía. ¿Cómo generar a su vez la escucha abstracta y la práctica activa en cada alumno? ¿Cómo transmitirle a su vez un saber, pero también un saber-hacer? Aquí, hay una apuesta doble. Por un lado, nos tenemos que asegurar al mismo tiempo de la dimensión teórica y práctica de los contenidos para entrelazarlas. Y, por otro lado, se trata de suscitar en el aprendiz el deseo de aprender². Este tema fundamental corre por toda la filosofía, tanto la occidental como la oriental. Se resume en una fórmula de Confucio: “Quien quiere aprender está muy cerca de saber”. Uno no aprende lo que no quiere. Y se aprende poco de quien queremos poco. Y se enseña mal cuando no se quiere a los alumnos.

La frase simple de una directora de colegio en Guyana, ya jubilada, me marcó. Le preguntaban por el secreto de tan exitosa carrera educativa, que

² Veá el hermoso libro de Steiner G., *Mâîtres et disciples*, Gallimard, 2003.

empezó como institutriz de kínder. Ella respondió simplemente: “hay que querer a los alumnos”. ¡Eso es tan verdadero y tan simple!

Eso parece evidente, pero se olvida a veces cuando abordamos el tema de la vocación profesoral y el conjunto de los temas que constituyen la vida concreta de nuestras escuelas.

De esta manera, hay dos puntos que se interrelacionan irremediamente: el papel de la práctica en la enseñanza y la relación maestro-alumno. El tema de la “encarnación” los une. ¿En qué y cómo le damos vitalidad a lo que enseñamos?

Otra vez, la vía de la “escuela de la vida” es ser capaz de unir lo que parece oponerse; es ser capaz de tejer lazos, en el espacio y el tiempo, ahí donde nuestro debate nacional ha provocado rupturas.

La paradoja de la relación con lo político: el tema del poder

No hay tema más político que la educación, pues está en la base de la existencia y la continuidad misma de una comunidad. La educación está en el fundamento mismo de toda voluntad de conservación y de reforma de la sociedad. Y, al mismo tiempo, es deseado que la educación no sea rehén de los efectos contingentes de la contienda política cotidiana, pues el ritmo de la una no es el mismo de la otra.

Esta tercera paradoja es particularmente imponente en un país como Francia, que reposa en un gran servicio público nacional de educación, y donde campos opuestos buscan recuperarla para convertir lo educativo en un terreno de juego político. Además, en el pensamiento republicano, la educación ha funcionado como un verdadero sustituto de la religión, convirtiéndola para la República en lo que era la Iglesia para el Antiguo Régimen. Cuando se trata de escuela, los desacuerdos políticos se doblan fácilmente con una dimensión metafísica que no facilita el espíritu de moderación.

Sin embargo, hay posturas de poder en la educación. Por ejemplo, la relación maestro-alumno no está exenta de poder. Pero debemos poner eso a distancia, principalmente trabajando en la calidad del debate público en educación. En otras palabras, es indispensable darle una base más sólida a los argumentos que se intercambian en materia de educación, dándole en particular un espacio mayor al argumento de carácter científico. No se trata de oponer la objetividad de la ciencia a la subjetividad de la política, sino de dignificar la dimensión política de la educación, dándole verdaderos sustentos. Es por esto que existe el interés en superar las discrepancias más convencionales; y el interés de proceder con argumentos basados en comparaciones internacionales bien analizadas.

Principios para una filosofía y una práctica de la educación

Es necesario dotarse de principios claros para “tratar” esas paradojas. Yo propongo aquí tres que me parecen poder constituir la base de una filosofía y una práctica de la educación. Los tres tienen un impacto tanto desde el punto de vista individual como del colectivo, y permiten luego crear una coherencia entre los grados de la cuestión educativa.

El principio de transmisión: el lazo entre las generaciones

La comunicación entre los seres humanos no ha sido nunca antes tan fácil y sin embargo el lazo social nunca antes ha parecido tan frágil. Sabemos desde hace bastante tiempo que el progreso técnico no conlleva necesariamente un progreso moral. Lo vivimos concretamente en los fenómenos de individualismo exacerbado y de vacuidad comunicacional que caracteriza a menudo nuestra época. La crisis moral que sostiene esos fenómenos nos lleva a la cuestión por el sentido y por la transmisión.

Todas las comunidades humanas se basan, para existir, crecer y durar en una capacidad de transmisión, que supone un lazo intergeneracional. En las sociedades modernas, esto se institucionalizó por medio de la escuela.

Sin embargo, la escuela es solamente el medio de ese principio fundamental, que nunca debe olvidarse. Requiere asumirse desde la base misma de su existencia. Lo que es, en el sentido más fuerte del término, una institución, es decir, una construcción colectiva, que permite asegurar la continuidad de la vida por encima de la finitud de cada uno. La educación y el derecho tienen la particularidad de poder apoyarse en el precepto latino “*Vitam instituere*”: “instituir la vida”. De ahí provienen los bellos vocablos de “institutor” e “institutora”, que no se debieron abandonar por “profesor de escuelas”.

El lazo entre las generaciones debe inspirar nuestros programas escolares. La importancia de la transmisión debe también inspirar nuestras prácticas educativas. Daré varios ejemplos en este libro.

El principio de progresividad: la coherencia en el tiempo

La progresividad en el aprendizaje es un principio fundamental de toda pedagogía. Se debe ir de lo más simple a lo más complejo, obedeciendo así a una lógica de desvelamiento progresivo. La imagen que mejor lo ilustra es la de una escalera. Si estoy arriba, yo no voy a pedirle a un niño que salte directamente del primero al último peldaño. Voy a descender para ayudarlo de manera paulatina a montar cada peldaño. Puedo, mientras tanto, ayudarlo a imaginar lo que será estar arriba. Pero la naturaleza de la ayuda y la rapidez del acompañamiento serán proporcionales a las posibilidades y particularidades del

que va aprendiendo a subir la escalera del conocimiento. Ya que cada niño tiene su propio ritmo y debemos tenerlo en cuenta.

Un error pedagógico muy común en el siglo XX consistía en correr antes de poder andar, considerando que la investigación de punta en ciencias de la educación debía incidir desde el preescolar. De esta manera, se colocaban en manuales y programas de la Escuela primaria términos de gramática propios de una tesis doctoral, pero muy perturbadores e impropios para principiantes. Como profesor de Derecho, yo puedo hacer un seminario de doctorado sobre la relatividad de la jerarquía normativa, hasta puedo probar su inexistencia. No obstante, en un curso de primer semestre de abogacía, me contentaré con exponer los principios básicos de la teoría del derecho, de la manera la más clara posible, permitiéndole así a los alumnos que estructuren poco a poco lo que asimilarán luego con mayor complejidad, para que puedan después criticar la teoría con base en conocimientos más sólidos.

Así como lo propone Edgar Morin, uno debe explicarle al niño lo más pronto posible que el error y la ilusión son consubstanciales al acto de aprender. Esta toma de conciencia le ayudará a cuestionar sus propias percepciones, a desarrollar una duda filosófica y constructiva. Le permitirá, en el plano cognitivo, concebir la puesta en duda como un factor de progreso. Lo que no desemboca en relativismo ni tampoco en nihilismo. Todo lo contrario, debemos educar a los alumnos para que desde el comienzo se pongan frente a una cadena de conocimientos que se convertirá de manera tal en cadena de emancipación, pues la cuestión de la educación está íntimamente ligada con la de la libertad. La metáfora de la escalera indica bien en lo que estamos: cada peldaño es necesario. La finalidad es clara: elevarse hasta el último peldaño. Cada cual debe poder llegar a su ritmo y a su manera.

El principio de cohesión: la unidad entre padres de familia y profesores y la unidad social

No hay un sistema educativo en progreso sin un clima de confianza entre todos los actores. Esto aplica a escala para un aula de clases, un establecimiento educativo y un país. De tanto convertir la escuela en campo de batallas, de luchas intestinas, hemos derrochado en Francia el inmenso capital de confianza que tenía el sistema educativo hace apenas medio siglo. Y tenemos nostalgia de esa confianza social. En los indicadores de comparación de los sistemas educativos, el finlandés está entre los mejores. Cuando tuve la oportunidad de ir con el ministro francés a visitar los colegas finlandeses, me impresionó ver que muchos de los ingredientes de ese sistema están también en el francés. La gran diferencia estaba esencialmente en el clima general de confianza, que entre

muchas consecuencias en cadena, cuenta con el prestigio que tiene el oficio del maestro.

La confianza se sitúa a su vez en el espacio y el tiempo. Se trata de generar al mismo tiempo confianza entre los diferentes actores y en el futuro del sistema educativo.

Las mejoras en Francia vendrán de una dignidad reencontrada de la escuela, que pasa por la calidad del debate público y por un reforzamiento del interés general. Los adultos deben mostrar el ejemplo a los niños mediante mayor cohesión y unidad en el sistema. De tal manera que a nivel de cada establecimiento educativo, la relación entre los padres de familia y los maestros se funde en una mayor confianza, como la hay en muchos otros países. Así mismo, en el ámbito nacional, debemos buscar la definición de líneas directivas, claramente justificadas, explicadas y compartidas, susceptibles de guiar nuestras políticas públicas de educación a largo plazo, más allá de las alternancias de poder. Debemos buscar lo que podríamos llamar una “constitución educativa” de Francia, como se ha podido hablar de una “constitución administrativa” para indicar que existen principios permanentes con los cuales toda la Nación está de acuerdo y que dan cuenta de profesionales con claridad y rectitud.

La gran transformación será así, intelectual y cultural, y por consiguiente política. Esto solo es posible identificando una vía intermedia entre las divergencias que nos dividen. La escuela no debe desligar, sino religar a las personas, los conocimientos, los aprendizajes, las pedagogías, los métodos, los tiempos, los espacios. Para mí, la ruta está claramente trazada; sobrepasa la oposición de “republicanos” contra “pedagogos”; es susceptible de establecer pautas educativas “a la francesa”, que sean diferentes del modelo asiático o escandinavo, los cuales parecen ser, según las clasificaciones internacionales al día, los más eficaces; se basa en lo mejor de nuestra tradición escolar (muy apreciada, al ver el éxito que tienen los liceos franceses en el extranjero), y sobre lo mejor de nuestra creatividad y de nuestra capacidad de adaptación. Hay por doquier ejemplos locales exitosos que nos pueden inspirar. Los presentaré a lo largo de este libro.

Muchos maestros están en sus aulas de clases inventando hoy esta nueva vía educativa, que yo llamo la “escuela de la vida”.

PRIMERA PARTE

EL TIEMPO ESCOLAR

CAPÍTULO I

EL PREESCOLAR: EL “OFICIO DE VIVIR”

Todo lo que apunta a la inteligencia de un niño y a su deseo por aprender va por buen camino. “*El deseo más natural es el del conocimiento*”, escribe Montaigne (*Los Ensayos*, 1580). Desde su nacimiento, el potencial de cada pequeño es considerable y pide únicamente estimulación, sobre todo en los primeros años de vida. Los estudios científicos más recientes corroboran la intuición que cada uno puede tener al observar la evolución de los infantes, solos o en grupo. Tomado en serio, ese fenómeno humano puede revolucionar nuestra concepción educativa, tanto en la casa como en la escuela. He estudiado con atención el tema. Las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos cognitivos son particularmente pertinentes. Muestran que lo que podríamos llamar *pre-competencias para hablar y calcular* están ya presentes en los primeros meses de formación del feto. ¡Las consecuencias de estos descubrimientos son inmensas! Deberían de entrada alegrarnos y maravillarnos: ¡el ser humano sigue siendo para sí mismo un interrogante infinito!

El tema es todavía más complejo cuanto cada niño es un caso particular, con sus ventajas y desventajas. Tenemos que reconocerlo: hay que buscar apoyar las unas y disminuir las otras, dando así a cada uno lo máximo para poder progresar. Se requiere mucho pragmatismo, apoyándose en principios sanos, evitando lo sistemático. Sin embargo, observando la actual propuesta escolar francesa encontramos que favorece la prevalencia de dogmas oficiales que impiden, a veces, que las personas actúen en la dirección más indicada. Simétricamente, no se puede dejar a los individuos sin orientación ni conocimiento sobre lo que es mejor o no, desde el punto de vista de la investigación y las comparaciones que se pueden hacer en materia de instrucción pública. Un camino adecuado consiste en identificar, de la mejor manera posible, un espectro de principios, reflejos profesionales, estrategias pedagógicas experimentadas y probadas, a los cuales los maestros se refieran y así mejorar en sus prácticas educativas.

Una escuela de inteligencias múltiples

A partir del preescolar, encontramos un tema que me parece esencial para todas las edades de la vida: construir una escuela de inteligencias múltiples que sepa valorar todas las cualidades de un niño e interesarse en la persona como un todo. Las respuestas metódicas y la filosofía que se promueve ponen en juego la definición de la escuela como tal, es decir, la que le da a un ser humano la capacidad de progreso constante, sostenido en una base de valores, saberes y saber-hacer que evolucione a lo largo de toda la vida, “*de la cuna a la tumba*” (G. García Márquez).

Este punto crucial conduce a una forma de dialógica diferente y complementaria entre la singularidad del preescolar y su carácter educativo. La enseñanza del preescolar tiene una especificidad propia y, como su nombre lo indica, está destinada a prolongar la primera infancia en el hogar familiar o en el nido infantil. Se trata entonces de rodear al niño de una atmósfera y de métodos particulares. En ese sentido, el preescolar es fundamentalmente la escuela del juego, la música y el desarrollo de los niños. Recuerdo la directora de una escuela en Cayena que tenía la excelente costumbre de recibir los nuevos niños con coros de bienvenida cantados por los mayorcitos. Casi no había lágrimas el primer día de preescolar.

Esta primera etapa es, ante todo, la escuela del lenguaje, en el sentido más complejo de la palabra; lo que supone el aprendizaje de la comprensión de los demás y de la relación con los otros. Por ende, la cantidad de vocabulario, en la primera sección de aprendizaje escolar, es un punto crucial. La escuela debe ayudar a establecer equilibrios, ahí donde la diferencia de estrato socioeconómico de los alumnos no lo permite espontáneamente. Esto necesita objetivos ambiciosos en cuanto a la adquisición de términos nuevos que comprendan a todos, basándose en metodologías lúdicas e indicadores pedagógicos claros. La diferencia de cantidad de palabras, utilizadas por dos niños de tres años, que provienen de estratos socioeconómicos distintos, puede ser hasta del doble. Lo que convierte, dicha diferencia, en indicador predictivo de éxito escolar, universitario y hasta profesional futuro en esos niños. Con lo anterior, el verdadero combate en contra de desigualdades, empieza con un voluntarismo en cuanto a incrementar la amplitud lexicográfica que el sistema escolar decide como aceptable, con miras a que los pequeños tengan el vocabulario necesario para que cada niño pase con éxito del preescolar a la primaria. Generalmente, los juegos de lenguaje son muy importantes en el curso del desarrollo cognitivo del niño. Todo lo que le permita manipular las sílabas, jugar con rimas y fonemas le será muy útil y lo prepara

para asociar espontáneamente la relación oral del lenguaje con la escritura, es decir, para codificar. El preescolar debe ser considerado como un período escolar aparte, con sus exigencias y sus reglas propias. Este enfoque insta una tensión fructífera, pues el preescolar es tanto el momento menos utilitarista de los diferentes tiempos de la escuela, como a su vez el más fundamental, lo que implica disponer, durante esta edad infantil, estrategias que van a tener una pertinencia pedagógica posterior. ¡Es lo uno al servicio de lo otro y lo otro al servicio de lo uno, y no lo uno en contradicción con lo otro!

Superar la división entre el adiestramiento y la lúdica

Y sin embargo, rara vez percibimos la fecundidad dialógica entre lo uno y lo otro. Por el contrario, se transforma más bien en uno de esos falsos debates propios de los galos y que tanto mal le hacen a la escuela, pues impiden ver la realidad de los problemas que ella tiene. Es así, pues, por caricaturizar, que se termina por oponer, por un lado a los de un niño libre y feliz, gracias a un preescolar reconfortante; y, por el otro, a los partidarios de una escuela a la manera de stakhanovista o Pavlov, que pone los niños de entrada en cartillas de aprendizaje forzado. Se abre entonces la eterna querrela entre pedagogía de adiestramiento y pedagogía lúdica. Remitámonos al libro de Kant, *Reflexiones sobre la educación* (1776), que se deslinda de estos dos enfoques y, evocando a Rousseau, propone un camino intermedio, a saber, la pedagogía del trabajo. La alegría de aprender, que es la clave de todo conocimiento, pasa por la resolución de problemas, por la confrontación con la realidad, que el niño logra apropiarse, mediante senderos que el adulto o el maestro le indica. Desde su primera infancia, el niño gusta de la palabra “trabajo” y ama lo que representa al imitar el mundo adulto, pero también porque, en la edad preescolar, no la ve como lo opuesto, sino como el desempeño de lo que entiende por “lúdico”. El filósofo Alain se sitúa en esa filiación cuando escribe en su libro *Palabras sobre la educación* (PUF, 1976, p.46): “no prometo el placer, mejor: ¡la dificultad vencida como finalidad!”.

Superar la división inútil entre el adiestramiento y lo lúdico es pues de primera necesidad para abordar con utilidad y sanidad el tema preescolar. Esto requiere sobre todo una definición precisa de la escuela que queremos, pero también referirse, a los conocimientos, cada vez más exactos, sobre el niño y sus potencialidades a partir de la primera infancia. Por ejemplo, las ciencias cognitivas muestran ya –y mostrarán todavía más en el futuro próximo– la complejidad del funcionamiento neuronal en el proceso de aprendizaje. En sus

primeros años de vida, el cerebro posee competencias matemáticas precoces, que le permiten distinguir los números y operar estadísticamente de manera embrionaria. Stanislas Dehane, Profesor del *Collège de France*, estima que se puede legítimamente hablar de un “*sentido probabilístico en el infante de unos meses*” (cf. *Le Bébé statisticien*. Curso en el *Collège de France* 2012-2013, lección del 15 de enero 2013).

Conocer los mecanismos del cerebro nos permite ser más pertinentes para aprehender el potencial intelectual del niño. Eso nos sirve tanto en lo afectivo como en lo social –la relación con las demás investigaciones numerosas muestran que la empatía es una calidad humana que entre más estímulo, mayor desarrollo tiene–. La atención a los otros activa mecanismos de placer en el cerebro (cf. Decety J., Norman, G. J., Berntson G. G., Cacioppo J. T., “A neurobehavioral avolutionary perspective on the machianisms underlying empathy”, *Progressin Neurobiology*, 2012, 98, pp.38-48). Jean Decety insiste en que podemos favorecer la interacción social en el niño, no tanto luchando contra una propensión natural al egoísmo, sino desde la capacidad de atender a los otros, lo que es una de las competencias que la especie humana ha desarrollado para sobrevivir unida durante siglos de evolución. Esto converge con uno de los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin: “*enseñar la comprensión*” (UNESCO, París, 1999).

Así va emergiendo progresivamente una nueva idea de hombre que impacta lo referente a la educación. Eso nos aleja tanto de la ingenuidad como del cinismo. Ya no diremos como Rousseau que “*el hombre nace bueno y es la sociedad la que lo corrompe*”; y menos aún como el filósofo que “*el hombre nace ignorante y egoísta y es la educación lo que lo mejora*”; diremos más bien que cada niño nace rico de inmensas posibilidades intelectuales, afectivas y sociales que la educación le permitirá desarrollar.

Nuestros enfoques antropológicos, filosóficos y políticos no pueden permanecer inmutables frente a lo que nos enseña todos los días el aporte de las ciencias. Y, por consiguiente, la perspectiva que tenemos de la escuela es la primera en mutar.

Tres principios para el preescolar

Esas competencias precoces, que cada uno puede constatar entre otras con niños de menos de tres años, deben ser percibidas como un tesoro que el preescolar debe fructificar. En cambio, las primeras dificultades del niño pueden entenderse como un obstáculo que la escuela debe permitirle superar con métodos

apropiados. Por ello, me parece útil referirse a tres principios fundamentales para que el preescolar le ayude a cada niño a expresar y desarrollar su propio potencial.

El primer principio: Tiene que ver con que exista de veras un proyecto específico para la escuela preescolar, para Francia en general y para cada escuela en particular; lo que nos reenvía inmediatamente al tema de la relación con los padres de familia. La noción de coeducación, que significa compartir la responsabilidad y la cooperación entre padres de familia e institución escolar, tiene una importancia capital en el proceso educativo de cada niño. Así pues, la muy singular transición que supone ingresar al preescolar a los tres años de edad (o a los dos) necesitaría que se insistiera más en la responsabilidad de los padres de familia y sobre todo en el diálogo entre estos y la institución escolar. Esto existe hoy de manera demasiado empírica y heterogénea. Luego, esta relación debe de ser tanto más fuerte en el preescolar cuanto que el niño resiente profundamente, desde el primer día, si su familia está de acuerdo o en contradicción con los retos de la escuela. Y es obvio que la actitud de los padres de familia, con respecto a la escuela, determina muchas cosas referentes al futuro escolar del niño. Por lo cual, los objetivos educativos de la escuela preescolar deben ser fines compartidos y coordinados entre el niño y los padres de familia, condición de base para la solidaridad y corresponsabilidad con la institución.

Lo que el programa escolar denomina: “convertirse en alumno” es esencial para dar al niño las bases de todo su futuro desarrollo: respetar a los demás y cumplir el reglamento interior; escuchar, ayudar, cooperar; tener fe en sí mismo, controlar sus emociones; identificar a los adultos y su función; saber decir lo que se aprende. Todo ello presupone una visión compartida entre los padres de familia y el maestro de escuela, en cuanto a los objetivos pedagógicos del preescolar, para que el niño se sienta en “equipo” educativo en la escuela como en el hogar (cf. *Infra* “La maleta de los padres de familia”). Podemos así, a partir de la escuela preescolar, crear el circuito virtuoso de una sociedad en donde se dan interacciones positivas y constructivas entre adultos, de los mayores con niños y entre los mismos niños. La empatía, el miramiento hacia el otro, el aprender a escuchar, la capacidad de expresarse parecen a veces ausentes del convivir social, luego deben estar en la raíz de los aprendizajes en la escuela preescolar.

El segundo principio: Consiste en la puesta en práctica de un proyecto educativo y pedagógico propio del preescolar. El preescolar francés tiene una larga y rica historia, con su particularidad propia en el sistema educativo y que amerita revitalización. Empezamos a hacerlo de varias maneras. Por ejemplo, el programa de esta etapa de enseñanza nacional elaborado en el 2008 fue lo suficientemente preciso para establecer líneas de progresividad de aprendizaje y ampliamente general para dejarle a los maestros márgenes de libertad pedagógica. El debate público se centra pocas veces a la calidad de ese programa. Todos los participantes deberían conocerlo en detalle, pues se refiere a un enfoque que reclamaban los expertos desde hace mucho tiempo, a saber: concentrar los esfuerzos educativos en las materias fundamentales (lectura, escritura, aritmética), en relación a progresividad lógica y con una atención particular en el aprendizaje codificado del lenguaje. En diversas secretarías regionales de educación, como en Créteil (al sur de París, en la Región Isla de Francia), en donde ejercí altas responsabilidades, elaboramos planes pedagógicos específicos de lucha contra el analfabetismo para que los niños se aclimataran a la relación con los libros y la lectura. Lo que me parecía más importante era la práctica cotidiana de lectura en voz alta por parte del maestro. Reunir los niños alrededor de un cuento se ha vuelto una costumbre en muchas escuelas, pero considero que debe dársele un carácter sistemático y una fuerza simbólica.

El tercer principio: Se busca la especificidad: los maestros de preescolar deben utilizar prácticas y métodos particulares, y tener una formación especial, que puede tener un certificado con indicadores y condiciones reconocidos a nivel nacional. Hoy por hoy, ni la formación ni los concursos para ser profesor hacen la diferencia entre los maestros de escuela primaria y los de preescolar. Y por lo tanto, me parece muy pertinente identificar conocimientos, competencias y aptitudes comunes, así como habilidades específicas en función de tal o tal nivel escolar de educación. Ese tipo de organización tendría sentido tanto a nivel del preescolar, como de la clase preparatoria y del primer grado elemental. También en los siguientes cursos que requieren dominar métodos adaptados en función de la edad de aprendizaje de los niños. Así, el sistema se dotaría de certificaciones por ciclos de educación, puestas al día mediante actualizaciones específicas y según los avances pedagógicos de punta, teniendo por finalidad un enfoque más eficaz de la progresión de aprendizaje en cada niño.

Es la razón por la cual no se debe convertir en fetiche o en tótem a la palabra “métodos”. En efecto, ¡hay métodos que comprueban su eficacia en

los avances logrados y otros que muestran su incapacidad de obtener buenos resultados! Recuerdo maestros en las orillas del río Maroni en la Guayana, como en los suburbios de Seine-Saint-Denis en la región Isla de Francia, que me cuestionaban sobre el tema y pedían una posición oficial del Ministerio. Me hubiese parecido cobarde y demagógico de mi parte haberles respondido: “¡Hagan como les parezca, tal es vuestra libertad pedagógica!”. Esta posición es la simetría antagónica de la política nacional autoritaria que pretende que cada niño y cada maestro hagan lo mismo al mismo tiempo en todo el territorio del país. Superando esos dos enfoques, se necesita un camino intermedio que, basado en aportes científicos, ofrezca a los maestros referencias pedagógicas sólidas y métodos eficaces.

¿Escolarizar a los 2 o a los 3 años?

Además de estos tres principios fundamentales –proyecto pedagógico, proyecto educativo, formaciones y métodos específicos–, hablar de preescolar supone tener que preguntarse a qué edad se debería escolarizar a los niños. También ahí es necesario ser pragmáticos, en vez de encerrarse en oposiciones binarias e ideológicas sin salida. Me parece que, para tener en cuenta a las familias desfavorecidas y a las madres solteras que trabajan, es mejor iniciar la escolarización lo más temprano posible; pero también es indispensable ser prudentes y no caer en simplismos. Pueden existir jardines infantiles municipales más adaptados a las necesidades de esa comunidad que a lo que regularmente se enseña en el preescolar para niños de tres años de edad.

Más allá del tema de estrato social, puede haber niños ya aptos para asistir al preescolar a los dos años, por lo que se aburren en un jardín infantil o en casa. En tal caso, se requiere la estructura escolar que los pueda recibir. Esto también debe aplicarse a los casos de los niños “intelectualmente precoces” quienes necesitan ser identificados tempranamente para que se le dé el trato debido. En efecto, la capacidad institucional de la escuela es todavía más decisiva cuanto, además de los niños en general, está llamado hoy en día a tener en cuenta la inscripción y cuidado específico de los niños precoces y de los niños discapacitados. Nuestro sistema escolar ha hecho grandes progresos al respecto, y se ha mantenido la coherencia de las políticas públicas de educación. Queda mucho por hacer, que concierne no tanto a la ley como a las prácticas y a la capacitación de los maestros en el tema.

De cualquier manera, poder escolarizar los niños a partir de los dos años de edad es un progreso social, al que no creo necesario darle un carácter sistemático

para todo el país. En el caso contrario, debemos mostrarnos flexibles y prever secuencias de transición.

Detectar la dificultad escolar en el preescolar

La articulación del preescolar con la educación básica primaria es también delicada. Uno podría echar de menos que la nueva ley francesa de educación nacional (2013), llamada “ley de refundación” (término excesivo), contribuya al alejamiento del preescolar con la primaria, poniendo fin al nivel 2 de transición, tal como lo había fijado la ley de 1989. La organización existente tenía el mérito de crear un puente entre el jardín infantil y el primer grado de primaria; lo que tendría tanto más sentido cuanto que no deberíamos temer que se le llame propedéutica al ciclo preparatorio a la entrada de los niños a la básica primaria. El aprendizaje de letras y números tiene una función pedagógica fundamental en el preescolar. Una vez más, afirmar la especificidad del preescolar no debe conllevar su aislamiento de los retos de la escuela elemental.

Desde los años 2000, con esta convicción, se ha tenido en cuenta una inflexión pedagógica que se acentuó en 2006 y luego en 2008 en favor de cuatro elementos: el programa de preescolar; las medidas de acompañamiento pedagógico, la capacitación continua y los documentos de progresión que acompañaban ese programa, y, por último, las dos horas por semana para ayuda personalizada de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. El cambio de ritmo escolar en el sistema que operó el Ministerio en 2013 conlleva desafortunadamente la supresión de esa medida de apoyo personalizado, la cual hacía, sin embargo, parte de los factores de éxito en el preescolar.

Por lo cual es necesario acotar que al contrario de la degradación de los resultados en la básica y media durante el último decenio, el preescolar francés ha tenido una progresión exitosa. Un estudio del Ministerio de Educación Nacional lo confirma: en 2011 los niños estaban mejor adaptados al llegar al curso preparatorio, antes de iniciar la básica primaria, que en 1997. La estrategia que ha consistido en reforzar el contenido de los programa ha funcionado.

Por lo demás, es bastante sorprendente ver que esto pasó inadvertido, en una época en la que las buenas noticias sobre el sistema educativo no es lo habitual. Dicho estudio, profundo y documentado, es sobre fonología, enumeración, identificación de los tiempos, escritura, comprensión oral, pre-lectura, identificación de números y figuras geométricas, es decir, sobre los puntos fundamentales para entrar en la básica primaria en las mejores condiciones. Se nota una disminución significativa de alumnos situados en bajo nivel (10 % en

1997, 3 % en 2011). También se ve que las niñas disminuyen la distancia en cuanto a los niños, sobre todo en comprensión oral y dominación de los conceptos temporales. Los maestros y padres de familia que hacen parte de la encuesta constatan el impacto que ha tenido “un preescolar atento al tipo de aprendizajes” (cf. DEPP-MEN, 13-19 septiembre, 2013) con lo cual se han reducido, *in fine*, las desigualdades sociales, y la cohorte de alumnos provenientes de estratos desfavorecidos ha progresado más en ciertos indicadores de competencias. Hay algo todavía más notable, según este estudio, y es que los niños provenientes de familias en donde el francés no es la lengua materna tienen iguales y hasta mejores resultados escolares en 2011 que en 1997.

De esta manera, al tratarse de niños de 6 años de edad, los resultados son contrarios a los que saca el estudio PISA (*Program for International Student Assessment*) para los de 15 años. En el primer caso, se trata de niños de 6 años que han crecido durante los años 2000; en el segundo caso, se trata de adolescentes que entraron a la escuela en los años 1990.

Nos encontramos entonces frente a los primeros resultados de un rebote en el sistema educativo francés, que pone a luz evaluaciones distintas y complementarias entre sí, del preescolar al primer ciclo elemental. Ese rebote es frágil, pues otro estudio reciente muestra que dicho progreso escolar no se encuentra en los resultados del segundo ciclo elemental. Una hipótesis de interpretación, según la dirección de la estadística y prospectiva del Ministerio de Educación es que los progresos en los tres últimos años no han compensado las regresiones de comienzos de los años 2000 (cf. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/61/7/DEPP_NI_2014_19_evolution_aquis_debut_CE2_entre_1999_2013_325617.pdf). Que un rebote sea posible le molesta tanto a los que están por declives y que detestan ver contrariadas sus profecías sobre la fatal decadencia escolar, como a los que criticaron sistemáticamente lo que permitió los primeros progresos.

Preparar el éxito de los niños durante toda la escolaridad obligatoria, a partir del preescolar, presupone estar en condiciones de resolver dificultades de aprendizaje lo más pronto posible. Por ello, cuando era Director General de Educación Básica y Media, elaboramos mecanismos de rastreo y remediación para los alumnos de último año de preescolar. Este enfoque me parecía fundamental, pues tocaba la raíz de lo que predetermina las desigualdades en el proceso de aprendizaje entre niños de estratos distintos. En octubre de 2011, el periódico *Le Monde* publicó el proyecto de manera prematura y sesgada. Polémica seguida, el Ministerio enunció cómo iba a implementarlo. De manera

caricaturesca, la prensa nos acusaba de querer evaluar a niños de preescolar con lo cual, se dio rienda suelta a fantasmas represivos. Fue desolador constatar cómo, en esa situación, se empobrecía y se radicalizaba el debate público. Personajes reconocidos por su competencia y hasta de buena fe se precipitaban en los medios para defender valores que nadie ponía en duda. Otros, hasta de mala fe, aprovechaban el debate para sacar una ventaja política en el campo contrario o para vender más periódicos. Nadie, por cierto, se preocupaba por lo que le convenía a los alumnos.

De tal manera se le criticaba a la administración por querer instalar mecanismos de rastreo de niños con dificultades de aprendizaje y pruebas de evaluación en donde los mismos chicos desafortunados iban a caer. Pero, buscábamos todo lo contrario: poder ejecutar un rastreo nacional, no de niños como tal y menos para estigmatizarlos, sino para detectar las dificultades de aprendizaje desde el último año de preescolar, con el fin de elaborar métodos de formación para los maestros y nuevos mecanismos de aprendizaje para ayudar a dichos pequeños (generalmente en lectura y cálculo) a ingresar en mejores condiciones al primer año de primaria. *Ad portas* elecciones presidenciales y ante la perspectiva de cambio de gobierno, se nos criticaba de elitismo, pero la medida pedagógica que buscábamos implementar era y es una de las más sociales, pues considero que es en el preescolar de la educación pública obligatoria que la nación puede y debe combatir las desigualdades de estrato socioeconómico entre alumnos. El rastreo precoz de dichas deficiencias es una de las herramientas más eficaces para luchar contra el fracaso escolar, que empieza en el preescolar y se termina cuando se abandona la secundaria, permitiendo así que existan muchos jóvenes analfabetos o adversos a la escuela, y que se marginen voluntariamente del sistema escolar sin haber obtenido una calificación básica para su vida adulta. Es evidente que entre más temprano sean identificadas las carencias, más eficaces pueden ser los remedios. Desgraciadamente, se cree que para no “estigmatizar” a los niños, hay que renunciar a rastrear sus dificultades de aprendizaje. Este razonamiento se pretende progresista y hasta igualitarista, pero es en realidad totalmente arcaico y hasta conservador, pues conlleva la fijación de deficiencias de estrato y el abandono de los niños con dificultades escolares básicas. Rechazar el rastreo precoz conlleva graves consecuencias para el sistema educativo preescolar de un país. Lo considero hasta “criminal”, cuando se sabe que 95 % de las de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo de niños en primer año de primaria se pueden identificar y remediar durante el preescolar.

Y, sin embargo, habíamos preparado con mucho cuidado y de manera retroactiva el mecanismo de rastreo, evaluación y remediación. La consejera médica de la Dirección General de Educación Básica y Media, una doctora con más de treinta años de experiencia, Jeanne-Marie Urcun, me inició en los estudios de un investigador reconocido, médico de formación, Michel Zorman, quien durante años de estudio y experimentación había identificado “condicionantes cognitivos” en el fracaso escolar infantil. Esto me permitía mostrar, en la política pública de educación nacional básica que, además de “condicionantes” de estrato socioeconómico, contra los que la solidaridad nacional debe luchar –y que las pruebas comparativas internacionales ya muestran–, hay también “condicionantes cognitivos” en el fracaso escolar, los que la educación tiene que remediar. Zorman hacía parte de un movimiento pedagógico en Francia que considera primordial acentuar la metodología educativa desde la conciencia fonológica en los niños, antes de que aprendan a leer y a escribir. Desde el 2005, en Grenoble, Zorman realizó experimentaciones pedagógicas llamadas PARLER (acrónimo en francés de los verbos “hablar, aprender, leer”). Un enfoque estructurado, metódico e interrelacionado, en grupitos de niños con facilidades y dificultades de aprendizaje, para que juntos y de manera interactiva se estimulen y aprendan con éxito. Estamos en el centro de lo que se llama “pedagogía explícita”. Apoyándome en esta constatación científica, lanzamos a nivel nacional varias actividades pedagógicas, entre ellas exámenes en preescolar. Se me criticó duramente y se caricaturizó la propuesta pedagógica diciendo que buscábamos hacer Premios Nobel en niños que apenas están en la edad del juego y del desarrollo interpersonal. Insistí, aportando financiación pública a una asociación, “Actuar por la escuela”. Bajo la dirección rigurosa de Laurent Cros, dicha organización de profesores y actores educativos, atenta a los resultados de la investigación internacional en el tema, desarrollaba protocolos pedagógicos para el preescolar, en relación con los estudios de Zorman. Los primeros resultados fueron positivos, pero han sido criticados por el conservatismo de la Inspección Nacional del Ministerio de Educación.

Las competencias del alumno de preescolar

La polémica nacional terminó con la decisión política de tener que abandonar ese dispositivo pedagógico en preescolar, pero esto permitió, por lo menos, que se profundizaran los lazos entre la administración pública del Ministerio de Educación y los científicos de diferentes disciplinas (en particular los de ciencias cognitivas y lingüísticas). Los resultados fueron muy interesantes y permitieron identificar, en

el Consejo Científico de la Dirección General de Educación Escolar, diez grandes series de competencias que se pueden esperar en los alumnos de preescolar, cinco en relación con el buen manejo del idioma, dos en matemáticas y tres de carácter transversal. En detalles, estas competencias son:

- ▶ El control del idioma, es decir:
 - Comprender un texto hablado y familiarizarse con la escritura.
 - Reconocer las palabras, las sílabas, los fonemas (segmentar y discriminar) y conocer las letras del alfabeto.
 - Tener un vocabulario suficiente.
 - Tener consciencia de la sintáctica.
 - Expresarse oralmente.
- ▶ Matemáticas, tener sentido de:
 - Los números.
 - El espacio y la geometría.
- ▶ Competencias transversales:
 - Motricidad fina y capacidades gráficas.
 - Atención y memoria.
 - Organizar sus actividades, planificar.

Veamos, por ejemplo, en el lenguaje, el tema del vocabulario. Lo indicábamos antes: el primer desfase entre niños, antes de los 6 años, es el número de palabras que manejan. Luego, el preescolar permite resolver esa desventaja por medio de ejercicios y juegos pedagógicos. Muchas prácticas pueden impulsarse a nivel nacional. En 2010, propuse que, mediante una red de escuelas y sirviéndose de lo digital, los alumnos elaboraran un diccionario con ayuda de los maestros y el apoyo de la Academia de la Lengua Francesa. Pienso también en la asociación “Leer y hacer leer”, fundada por el escritor francés Alexandre Jardin, quien creó en todo el país una red de escritores, comediantes y actores que iban a leer a las escuelas. También me apoyé en el trabajo del lingüista francés Alain Bentolila, quien creó, en más de seis mil escuelas, una red nacional de observatorios de la lectura (ROLL – cf. Alain Bentolila, *El Verbo contra la barbarie*, ediciones Odile Jacob, París, 2007).

A nivel de cada clase de preescolar se pueden fijar objetivos claros y explícitos para que los niños aprendan el máximo de vocabulario, en una edad en que esto es a su vez posible y estructurador.

El vocabulario implica naturalmente la gramática, ya que el niño desarrolla intuitivamente una conciencia pre-gramática, la cual hay que explicitar y

consolidar en la escuela. No se trata, por cierto, en el preescolar, de enseñar cursos avanzados de gramática clásica. Se busca, más bien, desarrollar estrategias pedagógicas transversales para que el maestro constate si dicha conciencia está presente en el niño. De lo contrario, proponga actividades para buscarlas. Esto corresponde a la conciencia de la sintáctica o del código del lenguaje, es decir, a la capacidad del niño para responder a preguntas como, por ejemplo: ¿quién hace qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? Por mi parte, como Director General de Educación Escolar, me preocupé por reivindicar dos palabras simples –vocabulario y gramática–, pilares para dominar el idioma, ahí donde los textos oficiales y administrativos utilizaban expresiones en jerga dilatoria.

Afirmar que todos los alumnos deben dominar una base en cada competencia no significa renunciar a fomentar el potencial inmenso que cada niño puede expresar en un determinado campo. Por el contrario, cuando entre los 3 y los 6 años no se conocen las bases fundamentales, hay un problema. El maestro tiene que mirar si se trata de un problema menor que algunos ejercicios resuelven o si es algo más grave que requiere de ayuda médica o especialistas, como es el caso de ciertas formas de dislexia y discalculia. En realidad, muchas dificultades pueden superarse con ejercicios, en el campo de la motricidad, por ejemplo. Por ello, no se debe suprimir la pedagogía del ejercicio, trátase de juegos o de tareas. Y, sin embargo, en Francia se cree que todo lo cura la medicina y los medicamentos, cuando en realidad, entre 10 % y 15 % de los problemas de aprendizaje de los niños se pueden detectar y resolver en el preescolar. De ese porcentaje, uno de cinco alumnos requiere verdaderamente médico o especialista. Con todo, la mitad la orientan a ortofonistas, lo que implica consecuencias humanas graves y un déficit importante para el seguro social. Este exceso de medicación es tanto más inaceptable cuanto que impide que muchos niños, que tienen en realidad deficiencias de carácter médico, tengan un diagnóstico adecuado.

Montessori en el siglo XXI

El preescolar debería ser, en definitiva, tiempo ganado y no perdido para todos los participantes en este proceso educativo. En una sociedad como la francesa, se trata de un desafío mayor, que diferentes iniciativas buscan afrontar. El caso interesante de las escuelas Montessori lo muestra. La doctrina pedagógica que la italiana María Montessori elaboró en la primera mitad del siglo XX se basa en un postulado muy pertinente: la educación debe cultivar lo más pronto posible la capacidad de autonomía en los niños, para que puedan desarrollar todo su potencial. Su reflexión se interesa tanto en la organización

del curso de preescolar como en lo que sucede después, para favorecer la individualización pedagógica e incitarlos a tomar iniciativas desde una edad temprana, de tal manera que la relación con el conocimiento se convierta de entrada en algo natural y necesario. El accionar con los objetos y la práctica – y con ello el uso de las manos– se vuelve natural. Esto está en contradicción con ciertas tradiciones francesas. En efecto, Francia es el país de la abstracción por antonomasia, lo que predetermina mucho su concepción de la enseñanza, hasta en el preescolar, aunque sería preferible que los niños tocaran y manipularan para apropiarse el mundo exterior. De este modo, el uso del ábaco para enseñar a los niños a calcular, como lo hacen en Singapur, me parece muy pertinente para la relación pedagógica de lo abstracto con lo concreto. Así mismo, propuse reintroducir en las clases instrumentos de medida, como el peso y la balanza, pues son una manera de sentir la realidad matemática.

Una de las primeras virtudes de las clases, según Montessori, consiste en poner por todas partes ciertos objetos, hasta en forma de talleres, que correspondan a las grandes categorías de competencias que la pedagogía infantil tiene identificadas, con el fin de que los niños se las apropien poco a poco, sin darse cuenta, y según una temporalidad que les sea propia, hasta en el campo más abstracto. Dicha apropiación se lleva a cabo bajo la supervisión del maestro o la maestra, quien se convierte así en un tipo de jefe de orquesta de todo lo que sucede en la clase.

Yo conocía hacía tiempo los principios fundamentales de la pedagogía Montessori, pero me entusiasmé al ver cómo una maestra de preescolar, Céline Álvarez, los ejercía en una escuela de Gennevilliers. Esta pedagogía de punta no está reservada únicamente a familias ricas y escuelas privadas. Así como la *Casa dei bambini* fue creada por María Montessori en un barrio pobre de Roma, la escuela de Céline Álvarez está situada en una zona de educación prioritaria del suburbio parisino.

Inmediatamente apoyé la iniciativa. Meses más tarde regresé y quedé sorprendido al ver que un niño de cuatro años le leía en voz alta y poniendo el tono correcto a sus compañeritos. Me pareció tanto más ejemplar cuanto que los niños de esa escuela vienen de estrato socio económico bajo. Con lo cual podía constatar, al contrario, que las escuelas francesas que utilizan la pedagogía Montessori son en su mayoría privadas y están situadas en barrios de estrato alto. Por cierto, dicha pedagogía, que cuesta en formación de maestros e instrumentos de apoyo educativo, requiere una puesta en práctica compleja. Además, con respecto al sistema francés, el enfoque pedagógico Montessori

cambia la manera tradicional de enseñar. Por ejemplo, uno de sus grandes principios consiste en reunir los niños de las tres secciones (pequeños, medianos y grandes), con el fin de prestar un seguimiento individual, a cada uno, en su progresión educativa, y para generar así mismo un efecto de acompañamiento y mutua ayuda. Esta virtud se encuentra en las clases mixtas de la escuela rural francesa. Es interesante acotar que, en nuestro país, la escuela primaria rural tiene mejores resultados que la urbana, mientras que el nivel decae en la escuela secundaria. Una de las razones de este cambio de resultados, apunta al hecho de la “masa crítica”, cuando pocos hay profesores y pocos alumnos que forman parte de una comunidad educativa, mientras que ese tema no es un problema en la escuela primaria. Otra explicación es que en la escuela rural, para compensar la falta de alumnos, se mezclan las secciones y los niveles, permitiendo *de facto* un seguimiento personalizado para cada alumno según su progreso propio. Esta flexibilidad ya no es posible en el colegio.

Estas particularidades han impedido el desarrollo de la pedagogía Montessori en las escuelas de la instrucción pública francesa. A lo que me opuse, convencido de que dicho enfoque pedagógico es todavía más pertinente para los niños de estratos pobres.

Más allá de la experiencia pedagógica en la escuela de Gennevilliers, el estudio de la obra de María Montessori me ha conducido a ser más atento al manejo de la pedagogía del juego en la escuela. Como lo hemos visto, no se trata de ninguna manera de oponer lo lúdico y lo laborioso. Esto no es anecdótico ni tampoco demagógico. En efecto, muchos aprendizajes se llevan cabo en el niño mediante el entretenimiento, sea este de destreza, salón o estrategia. El preescolar tanto como la primaria deben apoyarse en lo lúdico, que tanto gusta a los niños. Todavía más cuando vemos que también lo aprovechan los niños de estrato medio y alto, que tienen en casa mayor acceso a otro tipo de diversiones. Las virtudes del jugar benefician a todos. Es el caso de la concentración, tema al cual Montessori da mucha importancia y que en el mundo de hoy se ha vuelto clave para la educación. Algunos juegos (como el caso del ajedrez del que hablaré luego), permiten desarrollar la capacidad de concentración en los niños. Debemos fomentar dicha práctica desde la temprana edad.

Para desarrollar los ejercicios lúdicos, impulsé la creación de salas en escuelas piloto del departamento de Yvelines, donde el inspector estaba muy interesado en dicha propuesta. Esas salas retomaban los principios pedagógicos de Montessori en tres o cuatro categorías de juego que correspondían a las competencias fundamentales que se espera desarrollar en los niños. Para reforzar

esa actividad, firmamos además un convenio con la Federación francesa de juegos con el fin de realizar una “maleta pedagógica” para las escuelas. En este campo sabemos que se podría hacer más e ir más lejos de lo hasta ahora alcanzado.

Hoy, nos queda reinventar la pedagogía Montessori para el siglo XXI. Lo que requiere es reunir los dos polos recordados antes: la prevención de la dificultad escolar, mediante una visión fina de lo que se juega pedagógicamente en el preescolar y, al mismo tiempo e indisolublemente, lo lúdico como esencial para el buen desarrollo del niño. Debemos fomentar en la edad temprana la capacidad de asombro y de actuación como también la de concentración, por lo cual son importantes los momentos de silencio y de descanso. Las vías abiertas para la meditación, muy en boga en el mundo adulto de hoy, deberían también explorarse en la educación de los niños, dándoles así desde el comienzo, antídotos para las excitaciones del mundo moderno. De esto también habla María Montessori.

El preescolar ilustra particularmente esta tercera vía que se encuentra entre una aproximación a lo tradicional y la pedagogía de la enseñanza. De la primera se debe tomar la convicción fundada que la escuela debe aportar de forma metódica al niño la base de saberes fundamentales y de valores; de la segunda, hay que retener su insistencia sobre los factores de atención del niño, lo que pasa por el deseo y la participación. Teniendo esos dos ingredientes esenciales, se puede acceder a la tercera vía que hemos comenzado a desarrollar y que define una progresividad de la comprensión.

Más que crear una tensión artificial y desatar así una nueva guerra entre Horacios y Curiacios (Romanos y Albanos), lo que es importante es encontrar el pleno desarrollo del niño desde una pedagogía que preste atención a las particularidades de cada uno y poder inventar la mejor escuela preescolar.

“Vivir es la profesión que yo deseo enseñarle” clama Rousseau en *Emile*. La escuela de la vida supone tener en cuenta todas las dimensiones del niño. El preescolar es la primera escuela de la vida porque ella sitúa al niño en una vía que es buena si se supo suscitar su inteligencia y su capacidad de vivir en sociedad.

INTERLUDIO I

EL RÍO O LA VIDA

Aquella noche, extendimos las hamacas entre los pilares del patio de una escuela. Lo hacíamos a menudo durante esas giras por el Maroni que nos llevaban a visitar una tras otra las escuelas del río. Se requerían varios días, pues las distancias eran importantes. Pero era un trabajo indispensable para tomarle el pulso a los hechos, reconfortar y ayudar a los maestros que se sentían a menudo aislados, a veces sin electricidad ni comunicación. Me gustaban esos encuentros, en compañía del “inspector del río”, de la “psicóloga del río” (rebautizada “*potamopsy*”) y de toda persona útil a aquel equipo profesional tan particular. Nos encontrábamos en situaciones en las que, frente al ejercicio del oficio en estado puro, podían compararse con las que vivieron los maestros a comienzos del siglo XX en lugares alejados, en donde el francés no era la lengua materna, y en donde algunas familias ponían toda esperanza en la escuela, mientras que otras no le veían interés alguno. Pero el clima y la latitud eran distintos.

Río abajo, de San Lorenzo de Maroni a Maripasoula, la población está compuesta por “*Noirs marrons*”. Se trata de descendientes de esclavos que huyeron de las plantaciones de Surinam a mediados del siglo XVII, y reconstruyeron verdaderas sociedades africanas en medio de la Amazonía¹. Río arriba de Maripasoula se entra en el mundo amerindio, en donde cada pueblo representa la tentativa de un mundo antiguo que trata de vivir en medio de la naturaleza según su propio ingenio, pero también de un mundo moderno que maltrata y asombra. El contraste entre poblaciones negras y amerindias me recordaba otras situaciones similares, por ejemplo, en la costa del Pacífico colombiano.

Al amanecer, el ritual era invariable. Doblábamos primero las hamacas y metíamos nuestros enseres en los “*touques*”, barrilitos de plástico, muy prácticos para la navegación en piragua. Debido a una inundación excepcional del río, las familias de aquel pueblito se habían refugiado en la escuela. Una de las familias olvidó, en un salón, un espejo que me ayudó a afeitarme. En el momento de

¹ Cf. Moomou J., *Le Monde des Marrons du Maroni en Guyane (1772-1860)*. Ibis Rouge Editions, 2005.

terminar mi labor, alguien tiró la puerta. El golpe hizo caer el espejo, que se rompió en pedazos. Sentí pena por el dueño y lo único que pude hacer fue dejar dinero como recompensa.

Al mismo tiempo, los alumnos empezaban a llegar en piraguas escolares. Espectáculo que me agradaba mucho. Era la ocasión para intercambiar impresiones con los niños. Sus risas y alborotos eran los de los niños de cualquier lugar del mundo. Frases de entusiasmo, y salir pronto para cumplir con el horario del día.

Me dirijo hacia la piragua en donde ya todos están instalados. Dos gatos negros frente a frente me miran fijamente. Paso por el medio de los dos como por entre la hilera de esfinges egipcias. Hago un chiste flojo sobre mi falta de superstición. El río, frente a nosotros, exhala su belleza majestuosa. Volutas de humos se levantan por doquier, vapores de un agua que despliega su misterio. Las tonalidades son ocres en el agua, verdes en la tierra. Se entiende que algunos puedan venerar al río como una divinidad.

Salimos en medio de un humor de cofradía feliz, como cada mañana. La piragua tiene banquitos donde pueden instalarse dos viajeros. Atrás, un piragüero experimentado, hijo del río, maneja el motor. En la proa, otro asegura la dirección a seguir en función de los obstáculos y del nivel de agua que verifica con una vara. A la manera de un semáforo, le envía señales al motorista para que ajuste la navegación de la mejor manera. Estoy sentado en la popa con el inspector. Me gusta hablar con él. Conversar de los maestros que vimos o que vamos a ver. Tenemos tiempo para analizar en detalle cada caso. Trabajó mucho tiempo en Haití y me cuenta con detalles algunas de sus experiencias, pero también historias de piratas y de caballería que le fascinan. Es alguien atento al nombre de los lugares, interpretando el origen de tal manera que le da un sentido nuevo a cada uno. Navegamos así durante horas, hasta llegar a uno de los principales “saltos” del Maroni. Un salto es una serie de rápidos. Cuando uno navega río arriba, la palabra hay que entenderla casi en su sentido propio, en tanto se trata de salvar en el agua un auténtico desnivel. El método funciona: el piragüero da un golpe de acelerador y levanta la hélice. El impulso dado permite levantarse a la altura de la corriente y evitar los obstáculos.

A aquella maniobra se le nombra “*Poligoudou*”, que significa literalmente “riquezas perdidas”. Opera durante varios kilómetros. Nos preparábamos a franquear los primeros rápidos, cuando la bandera francesa, izada en la parte de atrás de la piragua, cae al agua. Pido que demos la vuelta para recuperarla y seguimos navegando. Uno a uno sobrepasamos los rápidos. La agilidad del piragüero provoca cada vez más maravillas. Él está más concentrado que nunca,

pues la creciente es excepcional, la corriente está fuerte, rocas visibles en corriente baja son ahora invisibles. Nos acercamos al último rápido.

Pasamos entre dos islas, una cerca a la derecha, otra lejos, a la izquierda. El golpe del acelerador, la hélice levantada, el impulso ascendente. Todo se lleva a cabo. Pero, de repente, la piragua se choca contra algo. Es una roca bajo la superficie del agua. Inmediatamente, un chopo de agua surge en el hueco que se hizo en la proa. Dos segundos para levantar los enseres y evitar que se mojen. Pero el hueco ya se creció, el casco gira a la izquierda y, antes de partirse en dos, la piragua desaparece bajo nuestros pies. El río nos absorbe de golpe. Escucho al inspector gritar: “¡Señor rector!, ¡Señor rector!” mientras se aleja de mí. Yo floto, nado, me inquieto. Doy tumbos en medio del río, como un objeto. De repente, algo me tira hacia el fondo. Todo cambia. Estoy debajo del agua. Siento el olor ocre de la muerte. El tiempo se detiene.

Dejar de respirar es ya un sufrimiento. No dejarse invadir. No abandonar. No padecer. No equivocarse de idea, de reacción. Retiro mi zapato izquierdo de lo que parece retenerme, tal vez el cordaje de la piragua. Creo liberarme, pero no logro subir a la superficie. Me voy a morir. Me quito el zapato derecho. Al fin remonto. Salir a la superficie es un renacimiento; respirar profundamente una bocanada de oxígeno, ¡la vida!

Pero la corriente del río es muy fuerte y me golpea contra cada obstáculo. El medio del río forma como un tapete electrónico del que no se puede salir. Imposible alcanzar las orillas a lo lejos. Afortunadamente, logré agarrarme a uno de los barrilitos que me sirve ahora de salvavidas. Sigo río abajo. Ahora que logro mantener la cabeza fuera del agua estoy casi seguro de escapar, pero todavía no sé cómo. No es tanto la fauna del río –caimanes, anacondas, pirañas– lo peligroso, sino la corriente que te lanza contra una roca. Sin embargo, mi preocupación en ese momento era la suerte de los otros. Percibo a lo lejos dos o tres que no van río abajo tan rápido como yo. Pero, ¿y dónde están los demás?

Los minutos pasan como un largo deslizamiento hacia lo desconocido. Al fin, aparece una piragua con dos jóvenes del Surinam a bordo que llevan un bafle enorme y escuchan reggae a todo dar. No me asombra aquel nuevo momento surrealista, pues me tranquiliza que me hayan visto sin que yo grite auxilio. En la piragua, reconozco a dos camaradas de viaje que ya habían sido salvados. Nos abrazamos. De repente, veo a nuestros dos salvavidas que se ocupan de recoger los enseres regados por el río como signos del naufragio. Está bien que lo hagan; pero en ese momento, me escandaliza que perdamos minutos preciosos en vez de ir a salvar a los otros. Los obligo a tomar prisa. Lo cual terminan por hacer.

Navegamos lentamente río arriba, pero no hay signo de vida. La inquietud me desespera. Pienso en el inspector que me había dicho que no sabía nadar. Pienso en una de las consejeras, madre de varios niños, que nos acompañaba para un proyecto con el Surinam. Imagino lo peor. De repente, pasamos frente a una islita. ¡Milagro! El inspector y la “*potamopsy*” nos hacen señas. Los recuperamos con un inmenso suspiro de alivio. Ellos vivieron también momentos de terrible inquietud. Lograron agarrarse de lado y lado de un pedazo de madera de la piragua. La psicóloga tranquilizaba al inspector. El alivio se convirtió en miedo. Pero lograron que la corriente los sacara a la orilla de la islita.

Pero, ¿y dónde estarán todos los otros? Seguimos navegando río arriba, esperando ver una silueta, escuchar una voz. Nada aparece. Cada instante de más es otra razón adicional de preocupación. Nos acercamos al lugar del naufragio. La corriente es tan fuerte que nos parece imposible que no se los haya llevado río abajo, muertos o vivos. Unos cientos de metros más. ¡Ahí están todos! Reagrupados en una islita en medio del río. Antes de romperse en pedazos, la parte de atrás, en donde iba la mayoría del grupo, se volcó hacia la derecha, permitiéndoles agarrarse de maderos y escamparse en la islita próxima al naufragio. Algunos estaban quemados por la gasolina del tanque roto del motor. Nos abrazamos. Reímos entre sollozos de alegría. El grupo estará más unido. Yo amaba la vida. La amaré todavía más, tal vez de otra manera.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA PRIMARIA: UNA BASE PARA LA VIDA

Lo contrario de la educación, es la demagogia. Cuando uno habla de la “escuela de la vida” hay que cuidarse de las falsas pistas que ese término pueda inspirar. En efecto, “la escuela de la vida” no significa que la escuela deba imitar la vida, en el sentido en que esta debería de abandonar su especificidad, en cuanto tiene de institución, para buscar confundirse con el mundo exterior. Todo lo contrario, debe seguir teniendo un lugar particular, un sitio habitado por un impulso vital sinónimo de libertad, de apertura de todo lo posible para cada niño. Es también la capacidad de reconciliar todas las dimensiones del hombre, en el sentido que Edgar Morin da a esta expresión: física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica¹.

Luchar contra la vieja escuela, contra el aburrimiento sin fin de un curso magistral, puede conducir a dos vías con respuestas muy diferentes. Una, reluciente, afirmará que es necesario adaptarse a la sociedad, economía o a la técnica. Se someterá así la escuela a la moda, a la inmediatez, a los deseos contradictorios, *in fine*, a múltiples esclavitudes. La otra, más difícil, prestará atención principal a la posibilidad dada al niño de avanzar por sí mismo gracias a su esfuerzo, a su participación y a su comprensión íntima del placer de conocer. En la escuela primaria, esta visión presenta como prioridad absoluta aprender a leer, a escribir y a contar y darle así a los pequeños la posibilidad de toda interacción en sociedad que le permita acercarse a la duda, al sentido de la argumentación y a una epistemología cada vez más compleja.

¿Abrir la escuela a la vida?

Tenemos, sobre nuestros ojos, una ilustración histórica de una bifurcación mal entendida, de un infierno camuflado de buenas intenciones, en razón de la ambivalencia de la expresión “abrir la escuela a la vida”.

El 28 de febrero de 1968, Alain Peyrefitte, Ministro de la Educación Nacional, presenta en el Consejo de Ministros, la comisión de renovación

¹ Ver Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*; Seuil, 1999.

pedagógica que él está a punto de instalar. El discurso es explícito: el objetivo de la comisión es “abrir la escuela a la vida y la vida a la escuela”. La primera renuncia al enciclopedismo y la erudición para aprovechar la capacidad de adaptación, pero sobre todo el desafío para Peyrefitte es transformar la relación pedagógica: “Hay que ponerle fin al monólogo del curso magistral rampante en el colegio. El diálogo, las prácticas, la participación activa en la vida de la clase deben remplazarlo”². A decir verdad, en esta comunicación, el ministro evoca sobre todo el segundo grado. Si el objetivo es traducir la obra secundaria en verdadera democratización hay que tener en cuenta las grandes consecuencias para el nivel de enseñanza³. En efecto, la evolución de los métodos pedagógicos ha sido identificada como la mayor palanca de cambio, y el mes siguiente, en Amiens, el ministro Peyrefitte declara, en la conclusión del coloquio, que “él recibe voluntarios para caracterizar el nuevo espíritu, la palabra “animador” que fue empleada en el coloquio (...); todo esto significa que queremos maestros que sean menos los servidores de una disciplina que los servidores de los niños, maestros que sepan de qué hablan ellos pero también y sobre todo, que sepan a quiénes les están hablando”⁴.

De esta manera, esa aproximación espontánea de la pedagogía que atribuimos habitualmente a las consecuencias de mayo de 1968 ya estaba presente en los propósitos de un ministro *gaulliste*, reputado conservador. Hubo claramente un “*air du temps*” que condicionó las evoluciones pedagógicas de los años siguientes. En nombre de una apertura de la escuela y una democratización deseable la puerta fue abierta sobre los impases pedagógicos que han tenido consecuencias nefastas⁵. La aparición del método global para aprender a leer ha sido una ilustración mayor (pero no la única. Lo explicaré más adelante en la parte sobre las matemáticas). La degradación que esta ha generado ha sido tan grave que ha estado acompañada de una incapacidad de la institución en admitir el error. Más que reconocer de una manera lúcida las fallas cometidas y de restablecer lo que debía haber sido hecho, se prefirió continuar con la situación existente. Luego de dos o tres décadas estamos en medio de una mala definición,

² Peyrefitte A. *C'était de Gaulle*, Gallimard, coll. “Quatro”, 2002, p. 1630-1632.

³ Se puede considerar que los resultados no fueron positivos, debido a una malograda puesta en marcha de los principios expuestos en el Colloque d'Amiens. Es lo que piensa Denis Meuret en *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec* (1969-2012), Presses universitaires de Rennes, coll. “Paideia”, 2013.

⁴ Colloque d'Amiens, 15-17 mars 1968.

⁵ No puedo evitar hacer un paralelo entre estas falsas pistas pedagógicas y las falsas pistas urbanísticas de la misma época. En los dos casos, la intención es generosa y el aparato intelectual puesto al servicio es poderoso e interesante. En ambos hechos las consecuencias son graves y explican una parte de la actual crisis francesa.

en la que el Ministerio trata de desentenderse invitando a los profesores a definir sus propios métodos en nombre de la libertad pedagógica.

Esto no tiene ningún sentido. Yo me acuerdo de una profesora de CP (Curso Preparatorio) dando la lección a un inspector general (totalmente insospechable de ser conservador) por el cual le hacía un reclamo, respecto a que no era normal que en el mes de enero la mitad de la clase fuera incapaz de descifrar una palabra. Ella estimaba que el método global que le había sido enseñado en el IUFM⁶ era *non plus ultra*...

Lo que nos enseñan las ciencias para el aprendizaje de lectura

Pasé numerosas horas al fondo de la clase del CP en un ejercicio que yo me imponía y que me gustaba tanto, que siendo ya Rector vi cada vez más los mismos factores de éxito. A partir de esas experiencias concretas busqué, tanto como Rector y luego como Director General de la Enseñanza Escolar, las bases científicas más serias para explicar el resultado ampliamente satisfactorio. Descubrí con consternación que Francia vive con el efecto de una suerte de velo de ignorancia, mientras que los estudios internacionales de numerosas escuelas serias avanzaban a grandes pasos en la implementación de métodos para afianzar la lectura y la escritura y, además, que los investigadores franceses provenientes notablemente de las ciencias cognitivas y de las lingüísticas demostraban cuáles aproximaciones funcionaban y cuáles no, mientras un pequeño grupo de la autoridad en Francia en ciencias de la educación elegía hacerse aparte y simplemente no contradecirse, y en latín *errare humanum est perseverare diabolicum*.

Yo afirmo con conocimiento de causa, que una parte de la inspección general del primer grado, así como del grupúsculo que creó la magistratura entendida de los profesores ha perseverado en el error. Esta decisión ha traído consecuencias dramáticas sobre el nivel de lectura de los estudiantes en Francia, desde hace 30 años. A este hecho se le puede considerar como la fuente de otras degradaciones pedagógicas y educativas. Una generación decidió sacrificar los jóvenes siguientes en nombre de lo que no ha podido abandonar, por no parecer un tanto progresista. Pude también observar que ciertos autores o inspectores constataban los avances del método global y ellos mismos han preferido negar la evidencia, más que aceptar los errores cometidos. Y es así, que lo que se hizo fue privilegiar ciertos métodos mixtos que en realidad fueron decisiones muy malas.

⁶ IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros). La “Ley de Confianza”, 2018, cambia el nombre por INSPÉ (Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación)

El camino correcto consiste simplemente en observar lo que funciona y estar listo y dispuestos a seguir los trabajos científicos nacionales e internacionales. Los investigadores más rigurosos sobre estas cuestiones, como Jerome Deauviaux, Stanislas Dehaene o Franck Ramus, no cesan de clamar la necesidad de una aproximación experimental. Esto supone que es necesario seguir atentamente la lectura científica internacional y saber lanzar los protocolos de experimentación que sean pertinentes en Francia. El estado del arte está muy bien resumido en un libro realizado por un grupo de excelentes especialistas venidos de diferentes horizontes disciplinarios⁷.

¿Qué nos enseñan los expertos? El cerebro del niño está listo, por su naturaleza, a tratar la palabra (nosotros lo vimos en el capítulo sobre el preescolar), pero no para la escritura. Se podría concluir que el acto de leer no responde a patrones naturales. El ser humano debe entonces crear de inmediato las conexiones neuronales, los automatismos que harán natural el acto de leer. Para lograrlo, el niño debe tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral. Se trata de establecer el código visual de las letras con sus estructuras. El niño debe prestar atención a la presencia de letras y poderlas unir para formar fonemas que le den sentido a las palabras escritas. Esta sucesión de grafema-fonema (escrito-oral) de los componentes de la palabra es la clave para descifrar la lectura.

Aprender a descifrar no debe entonces, en ningún caso, ser opuesto a la cuestión del sentir. Todo lo contrario, la automatización de la lectura es indispensable para liberar la atención y la memoria del trabajo al servicio de la comprensión del texto.

Una aproximación pseudomoderna conduce a retardar lo máximo la entrada a ese descifrar el código. Paradójicamente así se aleja al niño de una comprensión verdadera de las cosas, apoyándose sobre un aprendizaje de memoria de palabras y que conlleva a una cierta forma de adivinación. El niño que dice 'cicla' cuando él escribe bicicleta, lo hace porque tiene una imagen o porque está habituado a adivinar las palabras en medio de una frase.

La verdadera emancipación pedagógica al servicio del niño consiste en desarrollar, lo más pronto posible, los automatismos al servicio de los sentidos. Nosotros vimos que algunos de estos automatismos pueden ser adquiridos desde muy temprano, desde el momento que entra al preescolar y los comprende a través de juegos. Ellos no son sinónimos necesariamente de ejercicios elementales. La conciencia fonológica del niño puede también desarrollarse sobre bases sólidas a partir de pequeños ejercicios que parecen juegos alrededor del CP.

⁷Dehaene S. (dir.), *Aprender a leer de las ciencias cognitivas a la clase*, Odile Jacob, 2011.

Nosotros sabemos, también, que la práctica de la escritura acelera el aprendizaje de la lectura, tanto así que en el caso de la dislexia, que es una anomalía neurobiológica, un aprendizaje intensivo de la correspondencia grafema-fonema permite compensar regularmente una gran parte del déficit que presenta el niño.

Los trabajos realizados permiten entonces observar o clarificar no únicamente sobre un método sino sobre un todo de principios que se deben respetar. Los autores identifican entonces así siete principios:

1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético.
2. Principio de progresión racional (ir de lo más simple a lo más complicado para aprender las sílabas y los sonidos a los cuales ellos corresponden).
3. Principio de aprendizaje activo asociando la lectura y escritura.
4. Principio de transferencia de lo explícito hacia lo implícito (facilitar la automatización rápida de la lectura).
5. Principio de la elección racional de ejemplos y de ejercicios.
6. Principio de compromiso activo de atención y de placer.
7. Principio de adaptación al nivel del niño.

Así pues, no hay un método único de aprendizaje de la lectura. Por el contrario, hay claramente un espectro de métodos que funcionan y hay otros que no funcionan. “Cuando una persona aprende un alfabeto nuevo, el aprendizaje varía masivamente según a lo que le atribuye la atención de manera global o focal. Si se le explica que las palabras son constituidas por letras que representan fragmentos elementales de un lenguaje hablado, la persona aprende rápidamente a leer y el imaginario cerebral muestra una activación normal de la forma visual de las palabras. Dicho de otra forma, se convierte muy rápido en un experto descriptor. Si por el contrario, nosotros les presentamos las mismas palabras como formas globales sin decirle que son compuestas de letras, el niño no va a aprender pronto a manejarlas porque su memoria está rápidamente saturada. Sobre todo si su memoria realiza un trabajo cerebral inadecuado dentro del hemisferio derecho⁸.

Yo estuve envuelto por estas convicciones durante mis diferentes funciones. Cuando llegué al gabinete de Gilles de Robien en 2006 para supervisar los asuntos escolares, el ministro había tomado muy claramente su posición en el debate. Él era el primero en hacerlo. Su propósito había desencadenado vivas polémicas porque el propósito era simple: fue juzgado como simplista. Eso que pasó causó un escándalo que llevó a un ministro no especializado a poner los pies en la tierra. En esas palabras simples sobre la fuerza del método “silábico”,

⁸ *Ibid*, p.43.

se ha opuesto el argot popular y los argumentos poco verídicos. No tarda mucho en observar el método global y sus variantes. Las primeras circulares salieron de la rue de Grenelle para afirmar que tocaba volver al asunto de la lectura sobre nuevos presupuestos.

En Créteil a partir del año 2008-2009 nosotros elaboramos, con Daniel Auverlot, el inspector de la Academia de Seine-Saint-Denis, y Dominique Roure, consejero para el primer grado a la rectoría, un plan de prevención de iletrismo en el colegio que fijaba los grandes principios y proponía a los profesores ejes de trabajo en francés pero también en matemáticas y se insistía particularmente sobre la lectura en voz alta. Un gran número de esas ideas fueron tomadas en cuenta en el Plan Nacional de Prevención del Iletrismo que Luc Chatel me había pedido preparar en la primavera de 2010.

En matemáticas: instalar temprano los automatismos

En lo que tiene que ver con las matemáticas, se han conocido desde 1970 numerosos errores. Aun hoy, el conjunto del progresismo ha sido cuna de evoluciones que acentúan las desigualdades sociales. Curiosamente, esas doctrinas pedagógicas van siempre en el sentido de hacer menores exigencias al estudiantado. Lo que es un error científico y psicológico. Está comprobado que el manejo de las cuatro operaciones aritméticas es una facultad que el niño puede desarrollar desde la edad del CP. No hay ninguna razón para retardar ese aprendizaje. En matemáticas como en francés, es importante instalar automatismos lo más pronto posible. De ahí la relevancia de los ejercicios realizados según una guía pedagógica precisa. Es así que nos propusimos la práctica cotidiana del cálculo mental, del que se sabe las virtudes cognitivas y que, cuando se hace de manera atractiva, puede parecer un juego para los estudiantes.

De manera general, todo lo que permite al estudiante realizar los ejercicios es bueno. Ese es el verdadero sentido de una pedagogía activa, contrario al curso magistral. A veces, el computador puede ser un cómplice útil para el profesor. Le permite realizar al alumno ejercicios progresivos y regulares ayudándole también a autoevaluarse.

La clave de numerosas evoluciones pedagógicas deseadas está ahí: un tiempo de autonomía para el estudiante con el propósito de ser evaluado en sus trabajos personales, en el marco de un tiempo destinado al aprendizaje del francés. Los ejercicios deben ser “vivos” y frecuentes, con el fin de permitirle saber en qué estado está y consolidar cada paso de su progresión. En matemáticas, la solución de problemas hace parte del trabajo regular que se puede desear para cada

estudiante. Ellas ilustran también una regla pedagógica más general: no se deben oponer los automatismos con la actividad del estudiante. Todo lo contrario, las dos dimensiones son mutuamente deseables. Stanislas Dehaene insiste sobre cuatro elementos que permiten al estudiante cumplir exitosamente su labor de aprendizaje: la atención, el compromiso activo, el retorno de información (se encuentran importantes los ejercicios y test frecuentes), la consolidación (que pasa notablemente por el sueño).

Salir de las escisiones estériles

En la primavera del 2012, tomé la iniciativa de organizar en Lyon, una gran conferencia sobre la enseñanza de las matemáticas para salir de las escisiones estériles que aparecieron con la emergencia de las “matemáticas modernas”. La idea era determinar si el conjunto de especialistas podían ponerse de acuerdo sobre un cierto número de puntos fundamentales y demostrar el inmenso interés que hay en conectar la investigación más seria con las grandes líneas pedagógicas concretas del sistema educativo⁹. Les conclusiones fueron apasionantes. A continuación un aparte:

En el seno del Consejo científico, hay una visión compartida sobre lo que espera de la enseñanza del cálculo, de los equilibrios a encontrar entre la automatización y la flexibilidad, de la importancia del cálculo de estimación y de órdenes de medición, del trabajo a impulsar sobre los reportes entre medidores, números y numeración. La práctica de la medición y el estudio sistemático del sistema métrico (comprensión de los sistemas de unidades para un medidor dado) son necesarios. *La apropiación de lo que son los medidores (cuánticos, de cantidad, de espacio, de tiempo de más) y los medidores compuestos como el aire, el volumen, la rapidez, la fuerza, el trabajo, suponen particular la experiencia práctica de órdenes de medición y de racionamiento correspondiente. La intuición común de los medidores fundamentales que son el espacio, el número y el tiempo deben entonces ser trabajados a lo largo de la escolaridad y fundarse en lo que se llama el sentido de las operaciones. Es así como se puede pensar desarrollar en el colegio obligatorio una escuela con un núcleo común la inteligencia del cálculo; la cuestión de la familiaridad necesaria de los estudiantes con los números y de la manera de construirla se vuelve entonces un debate. Esto debe ocupar un lugar central en el aprendizaje de las matemáticas: el sistema de la numeración decimal de posición funda las técnicas del cálculo y los algoritmos operacionales; los estudiantes deben tener sobre sus preguntas un manejo práctico, teórico y técnico. Dicho manejo*

⁹ <http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/dossier-manifestations/conference-nationale>

comprende necesariamente la modelización de problemas y su organización en tipos o clases que dan acceso y sentido a las operaciones porque ellas permiten resolver los problemas de un mismo tipo o clase.

De los trabajos científicos de estos últimos años sobre el aprendizaje del francés y de las matemáticas, yo guardo entonces lo que es posible, y así mismo necesario, de parar de esconder detrás la posibilidad de una libertad pedagógica que conduzca a dejar a los profesores desenvolverse solos. Urge, por el contrario, que ellos estén muy bien formados en todas las maneras posibles de investigación. Los profesores necesitan una relajación. Ellos lo reclaman y hay que proporcionárselas, apoyándose sobre el argumento susceptible de suscitar una adhesión: un argumento de orden intelectual que se apoye sobre la investigación. Por tanto, los frenos son numerosos notablemente porque la palabra investigación puede recurrir a realidades bien diferentes de todos los polos de Francia.

Demasiados actores importantes son impregnados de ideologías sobrepasadas que no cesan de oponerse a los impulsos que han podido existir a partir de los años 2000 en materia del aprendizaje fundamental. Su influencia es casi siempre inversamente proporcional a su científicidad. Este Estado de hecho llama a una vigorosa reforma del sistema de inspección en Francia, articulado a las evoluciones necesarias de la organización de la investigación en materia de educación y de sus consecuencias sobre su formación.

Es necesario que el discurso de la institución repose sobre las bases verdaderamente científicas. Eso que uno comenzó a hacer con la creación del Consejo Científico de la Enseñanza Escolar permitiendo reunir a grandes especialistas de materias complementarias, para inspirar las políticas del Ministerio. Es increíble ver cómo todos estos que han sido tenedores del método global, en nombre de la prevalencia de la ciencia, se ponen a desarrollar argumentos de tipo religioso, desde los que son más radicales y esto es interesante también de ver cómo ciertos actores se dan cuenta de los límites de las teorías que ellos mismos han desarrollado, en los quince o veinte últimos años, han operado un viraje alrededor de todos estos años pero sin jamás reconocerlo! Sus argumentos han conocido esquemáticamente la evolución siguiente a lo largo de los últimos decenios:

- el método global es superior;
- lo semiglobal es deseable;
- hay que dejar a los profesores hacer sus elecciones;
- paremos de hablar de eso porque nadie más practica el método global;

- el método silábico es superior pero los verdaderos problemas no están allí sino el de interesarse a otros factores.

La importancia de los manuales

Los contenidos y los métodos deben apoyarse ciertamente sobre la ciencia. Pero, por lo que corresponde al cambio de perspectiva deben ser verdaderamente eficaces, todavía hay que poder disponer de manuales escolares que respondan realmente a las necesidades de los profesores y de los estudiantes. Desde mi punto de vista, dichos manuales juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje. Considero que son necesarios los libros, los manuales y los *manual papers* y demás; lo he afirmado dentro del conjunto de funciones que he ocupado. Por tanto, se hace necesario mirar con detenimiento a los manuales de lectura de cursos preparatorios para comprender que sí existe un problema. La mayoría son estéticamente dudosos. Además, están impregnados de un método mixto con un ámbito global. Solo muy pocos de ellos –yo reconozco haber citado algunos nombres– son satisfactorios.

La experiencia realizada por Marc-Olivier Sèphia, profesor de letras en la Academia de Versailles ha sido muy significativa. Catastrófica para el nivel de los estudiantes de sexto en francés, y su necesidad de que dejen sus manuales a lo largo de los años anteriores. Los resultados del estudio publicado sobre el sitio skhole.fr son evidentes: hay una correlación muy clara entre el manual que un niño ha utilizado y sus consecuencias como lector.

Hace poco, un estudio científico realizado por Jérôme Deauvaieu, de la Universidad de Versailles-Saint-Quentin, permitió demostrar que existe un efecto manual incontestable. Ahora el trabajo que él ha realizado en la zona de educación prioritaria lo ha hecho constatar que el 77 % de los profesores habían hecho la lección de escoger un manual incluyendo una aproximación global. Se puede hoy formular la hipótesis de que una parte de las irregularidades que se dan hoy entre los estudiantes vienen del hecho de que existe una zona desfavorecida y es allí donde uno encuentra las prácticas más ineficaces en materia de adquisición de valores.

A fuerza de querer mantener el principio de la libertad editorial, la educación nacional ha terminado por aceptar lo inaceptable. Es cierto, yo no soy partidario de un control de contenido de manuales por una comisión *ad hoc*. Eso no tendría sentido y no sería posible. Pero nos permite igual que sea deseable disponer de una carta o cartilla de cambios donde se congreguen algunos principios fundamentales que los manuales respetarían. De hecho yo me comprometí a ese trabajo mientras fui Director General del Enseñanza Escolar. Nosotros

organizamos varias reuniones con los editores e intervinimos algunos textos de referencia poniendo algunos principios simples pero concretos permitiendo asegurar la conformidad de manuales con la letra y el espíritu del programa. Así la cartilla de cambios para los manuales de lectura del ciclo dos pondrían más atención sobre el conocimiento del principio alfabético y su funcionamiento, el manejo de la combinación y acceso al código, la fijación ortográfica y la automatización del uso del código tanto en la lectura como en la escritura. Esas cartillas de cambio quedaron desgraciadamente en un estado de proyecto, pero yo estoy profundamente convencido que esa es la vía a seguir.

Una base de competencias reformuladas

Los métodos de aprendizaje nos hacen volver a ver lo que uno podría llamar un neoclasicismo, en el sentido donde se trata, a la luz de cosas probadas, de encontrar los temas que funcionan para articularlas con las nuevas aproximaciones pedagógicas vivas y estimulantes. Lo que el método científico nos aporta podría permitirle a nuestra escuela primaria de ser mejor de lo que jamás ha sido. La modernidad, en materia de contenido, es el círculo común de conocimientos y competencias, que debe estar también al servicio de conocimientos fundamentales. El intitulado del círculo, es en sí mismo, un verdadero programa en la medida en que él acerca la cuestión de los conocimientos que además nos devuelve a la transmisión de saberes y a una visión clásica de la escuela y a los asuntos de las competencias. A esta última se interesan los *savoir-faire* concretos, reales del estudiante y a su evaluación a lo largo de su recorrido.

En realidad, no hay nada de reconciliable entre transmisión de conocimientos y adquisición de competencias. Además ese anclaje es estéril porque la misión eterna de la escuela es claramente la de transmitir saberes, pero debemos asegurarnos de que su transmisión sea efectiva. ¿O es suficiente tener un maestro sobre un estrado que diga cosas inteligentes a sus estudiantes? Es necesario asegurar que ellos los comprendan, y que se apropien, así como que sean capaces de utilizar en el diario vivir lo aprendido. Si la noción de competencias parece haber aparecido en el movimiento pedagógico de los años 70, dentro del problema “sustituir a la jerarquía de saberes una representación más horizontal de la diversidad de competencias, dando así una oportunidad a cada uno”¹⁰, no es de extrañar que esta haya sido rápidamente percibida como una “entrada forzada del neoliberalismo a la escuela”¹¹. Esta desconfianza

¹⁰ Duru-Bellat M., “Conocimiento o competencias, ¿qué transmitir?”, *Ciencias humanas*, julio 2012. http://www.scienceshumaines.com/connaissances-ou-competences-que-transmettre_fr_28987.html

¹¹ *Ibid.*

expresa las críticas señalando que la noción de competencias tiene un origen anglosajón, muy ligado al mundo de la empresa. Así concebido, la emergencia de las mencionadas competencias dentro de un campo escolar se orientaría solo a formar gente adaptable a una empresa. Inversamente, hay un tipo de críticas que ven dentro de esta reflexión una ofensiva pedagógica y un renunciamento a los saberes.

Desde mi punto de vista, es inexacto considerar que la aparición de la enseñanza por competencias ha producido una degradación en el nivel intelectual de los estudiantes. En efecto, el círculo común ha sido concebido como un desfile, bueno o malo, del bajo nivel escolar actual. Es decir, alrededor de los años 2000 cuando el descenso del sistema educativo se volvió evidente, dos lógicas explicativas se confrontaron: algunos consideraron que ese deterioro estaba ligado al abandono de métodos tradicionales, mientras que otros estimaban que era precisamente el mantenimiento de prácticas antiguas, que conducía a la disminución del nivel, por lo que era necesario considerar otros aspectos esenciales como las habilidades de cada alumno. Por otro lado, surge una tercera hipótesis que sostiene que este fenómeno se debe a la degradación societal, (notablemente ligada a la “sociedad de las pantallas”, ya hablaré de esto), ya que el sistema educativo no llega a responder correctamente al mismo tiempo, porque él ha abandonado ciertos procedimientos pertinentes y porque no se ha abierto plenamente la puerta a prácticas nuevas más eficaces.

Hay que tener entonces presente que el círculo común es un proyecto europeo, lo que lo convierte en su primer mérito. En efecto, todo el mundo es consciente de que el proceso de Bologne, es decir la unificación de los cursos universitarios, según el esquema pregrado-master-doctorado, juega un rol importante para acercar los diferentes sistemas de enseñanza superior, facilitando la circulación de estudiantes y egresados. Así mismo, parecería deseable hacer converger los sistemas escolares europeos, para disponer de puntos de referencia comunes, así, sobre la base de trabajos de investigación sólida. La Unión Europea definió las competencias necesarias de todo estudiante para el mundo contemporáneo.

A partir de 2005, Francia se inspiró ampliamente de estas definiciones para determinar el círculo común de conocimientos y competencias. Se trata de una variante propia de nuestro país que será muy cercana a lo que se ha conocido en la escala europea.

En un primer momento, cinco pilares fueron definidos: el manejo de la lengua francesa, la práctica de una lengua viva extranjera, las matemáticas y la cultura científica, el manejo de las técnicas usuales de información y de comunicación, y la cultura humanista. A estos cinco pilares pronto se le añadieron dos pilares

educativos: las competencias sociales y cívicas de una parte y, por otra parte, la autonomía y el espíritu de iniciativa.

Estos siete pilares tienen un error inmediato: son demasiados y, entonces, difícilmente comprensibles para todos. En realidad, su fundamento teórico era claramente aceptable, pero encontraron una dificultad para articularse con la práctica. Además, la evolución de programas que se decidieron, después tuvieron muy poco en cuenta el círculo de competencias, lo que creó confusión. A pesar de todos los esfuerzos, siguió existiendo una distorsión entre los programas y el mencionado círculo y como consecuencia una dificultad para llevarlos a la práctica. El nuevo Consejo Superior de Programas ha comenzado a abordar esta tarea. La renuncia reciente de su presidente, Alanin Boissinot, ha señalado la dificultad de sobrepasar las apuestas entre los que son partidarios de los conocimientos y los que son partidarios de las competencias.

Para el futuro, hay que desear, entonces, una mejor convergencia entre los programas, llamados a convertirse en una columna vertebral cada vez más indicativa, pero fuerte, lo que es mejor que imperativo y frágil y, el citado círculo, debe permitirse asegurar la efectividad y el progreso de los aprendizajes.

El verdadero desafío, es el de saber cómo un estudiante logra sobrepasar las barreras y cómo se les vuelve irreversibles para que ellos puedan hacer frente a los que vienen. En este marco, puede asumirse como eficaz, dejar de lado el cuadro del año escolar y racionalizar, en términos de competencias y fortalezas, la noción de ciclo. El objetivo será adquirir en tres años una serie de competencias dentro de una materia dada. El libro de competencias del futuro deberá dar cuerpo a un concepto fundamental en pedagogía: la progresividad, lo que va a la par con el principio de explicitación. En efecto, dicho libro permite indicar, con anterioridad, el camino que el estudiante se compromete a recorrer. Como resultado el alumno no tendrá una nota que apunta a la perfección sino que sanciona siempre los errores del alumno. Por lo tanto, se hace necesario adoptar principios que tengan en cuenta los niveles que el estudiante ha alcanzado y llevar a cabo en el futuro una evaluación que llegue en el momento oportuno para él. Así, en el internado de excelencia de Montpellier, el año de matemáticas fue reducido a cinco niveles. Los jóvenes pudieron decidir pasar el primer nivel a finales de septiembre o a mediados de octubre. Si sus exámenes son exitosos entonces acceden al segundo nivel. Si no, les serán propuestos cursos intensivos para permitirle lograr el objetivo. Cada uno progresa entonces a su ritmo. Con este ejemplo, se puede ver que la evaluación por competencias lleva en sí misma una visión concreta y pragmática orientada hacia la efectividad de la transmisión de saberes en beneficio del estudiante. Así se crea un diálogo permanente entre

el profesor y el estudiante alrededor del nivel alcanzado, lejos de la ficción de una clase donde todos harían los aprendizajes al mismo ritmo. Se sabe bien que algunos alumnos se desenganchan muy rápido del año escolar y no alcanzarán a sus compañeros si no se hace lo necesario para que sea posible.

Esta reflexión sobre la evaluación por competencias, pasa necesariamente por las propuestas hechas por el círculo común de conocimientos y competencias. Estoy, por mi parte, convencido de que el círculo común tiene un gran futuro pero que necesita definirse mejor, precisamente para coincidir con la realidad en los procesos de aprendizaje.

Como ya lo he expresado, el sistema que menciona siete pilares de evaluación de competencias y conocimientos educativos me parece excesivo. Sería más viable pensar en tres grandes aspectos, más fáciles de retener y que formarían el círculo desde la primaria hasta el fin del colegio:

1. El manejo del francés.
2. El manejo de las matemáticas y la cultura científica.
3. Las humanidades, incluyendo las lenguas vivas extranjeras, porque el aprendizaje de una lengua no solo apunta a una dimensión lingüística, sino que también tiene una dimensión cultural puesto que esto permite la apertura hacia el mundo.

Con estos tres elementos, parecería que se tiene el círculo real de conocimientos que un niño debe manejar. Al entrecruzar estos tres aspectos del conocimiento, es posible desplegar cuatro grandes órdenes de competencia, que podrían ser las destrezas pedagógicas, orientadas hacia el razonamiento y la argumentación, las educativas, comprendiendo las que tienen que ver con la autonomía y las de tomar la iniciativa, las corporales, y finalmente las habilidades numéricas. Así se evitará uno de los errores del círculo tal como está definido actualmente, que es precisamente inscribir las capacidades educativas en el mismo plan que las competencias pedagógicas. Estos grandes órdenes podrán por supuesto ser discutidos, pero estoy convencido de que al articularlos con los del conocimiento, será posible establecer, evitando cualquier jerga inútil, lo que un estudiante debe saber y tiene la capacidad de *savoir-faire* y así contribuir de esta manera a la cultura de los jóvenes alumnos del siglo XXI.

Conocimientos y competencias	Francés	Matemáticas y ciencias	Humanidades
Pedagógicas	Leer y escribir	Contar	Lenguas
Educativas	Ligar el texto a la vida	Cultura científica	Cultura general
Corporales	Expresión oral	Expresión física	Artes aplicadas
Informáticas	Saber manejarlo	Saber codificar	Saber crear

Los vectores del aprendizaje

Después de los contenidos, ya se trate de saberes fundamentales o del círculo, hay que interesarse en los vectores destinados a asegurar su transmisión efectiva de saberes y destrezas. Es precisamente sobre el terreno que se concreta la reforma de 2008, con la apuesta en marcha de tres vectores distintos: los nuevos programas, las evaluaciones nacionales y un dispositivo de ayuda a los estudiantes en dificultades.

Los programas de la escuela pública en el 2008 tuvieron un gran mérito de ser voluntariamente concisos, escritos dentro de un lenguaje claro y simple para ser comprendidos por todos. Por ejemplo, ellos indican los grandes hechos, los grandes hombres y las grandes fechas de la historia de Francia, de Europa y del mundo que deben ser abordados, de manera cronológica. Estos programas se formularon para definir los saberes fundamentales y que los alumnos se apropiaran de ellos con la progresividad adecuada. La evaluación no se puede deslindar de los citados programas porque permite darse cuenta de la evolución de los estudiantes, tanto a nivel individual como colectivamente.

Puestas en funcionamiento al final del ciclo el CE1 (Curso Elemental 1) y el CM2 (Curso Medio 2), son las evaluaciones que tuvieron un avance mayor y que dieron lugar a batallas tanto homéricas como estériles. En efecto, se han opuesto a la evaluación de fin del año, percibida como una forma de vigilancia de estudiantes y de profesores, que en realidad es una evaluación diagnóstica, cuidadosa y generosa porque está destinada a definir al estudiantado para el principio del año. En realidad, no hay que oponerse a las dos formas de evaluación sino más bien sería útil mezclarlas, ver cómo se relacionan, usando, por ejemplo, la evaluación que se hace al fin del año y así realizar un diagnóstico para el principio del año siguiente. Pensada así, la evaluación puede volverse el vínculo más interesante entre los niveles.

Más ampliamente, la evaluación de final de año tiene méritos pues se trata de un diagnóstico que refleja el avance general obtenido. Siete virtudes pueden ser definidas, una a una, comenzando desde la valoración de la clase hasta la valoración de la nación. La primera ventaja es que le ofrece a cada profesor de CE1 y de CM2 una herramienta común de la valoración final; crea igualmente, para cada profesor, un estándar y una forma de estimulación. La medición de los avances va a ser un indicativo para que el docente sepa cómo dar el máximo para lograr que los estudiantes consigan a fin de año el nivel esperado.

Tercera virtud: Las evaluaciones finales de CE1 y de CM2 fortalecen la noción de ciclo porque incitan a los profesores a trabajar en equipo y a responsabilizarse colectivamente para mejorar los resultados. Vi también que en las escuelas

donde los estudiantes obtenían muy buenos logros en sus evaluaciones de CE1, sin embargo, cuando se trataba de los exámenes de CM2 los resultados no eran tan satisfactorios. Esta realidad condujo a que los profesores reflexionaran sobre estos hechos y buscaran soluciones efectivas.

Cuarta virtud: Las evaluaciones son, o al menos esperan ser, comunicadas a los profesores y volverse así una herramienta de intercambio entre la familia y la escuela. No es cierto, por el contrario, lo que se decía que este sistema estaba desconectado de los desafíos escolares habituales para acceder con éxito a los cursos superiores. De cierta forma, estos exámenes eran vanguardistas, porque eran gratuitos y los estudiantes entraban en ese espíritu.

Quinta virtud: Estas evaluaciones de fin de año permiten a los inspectores de Educación Nacional tener una visión territorial de los resultados de las escuelas de su circunscripción y así manejar un programa pedagógico piloto que se aproxime verdaderamente a la realidad francesa.

Sexta virtud: Las evaluaciones permitían a cada departamento y a cada academia tener una visión completa de la situación de su territorio.

Séptima virtud: Finalmente, el Director General de Enseñanza Escolar, gracias a estas evaluaciones disponía, como yo dispuse, de una visión a la vez global y precisa de las fortalezas y las debilidades de nuestro sistema educativo. Cada año, yo recibía durante una media jornada, un título de diálogo con las academias. En esas sesiones cada rector llegaba acompañado de sus inspectores de academia. Estas sesiones eran la ocasión para hacer la valoración sobre el nivel de francés y de matemáticas entrando en los detalles de cada competencia: geometría, cálculo, gramática, vocabulario, etc.

Los cambios no fueron solamente técnicos, financieros o jurídicos sino que también tuvieron un impacto pedagógico, lo que constituía evidentemente un aspecto más interesante en las reuniones. Nosotros también tratamos de comprender por qué los resultados en el Loir-et-Cher fueron menos exitosos que los de Indre-et-Loire, sabiendo que los dos departamentos presentaban perfiles comparables. Al año siguiente, constatamos los primeros progresos cumplidos en el Loir-et-Cher, ya que la comunicación fluida había permitido darse cuenta de las dificultades y desarrollar acciones eficaces que permitieran respuestas positivas. A pesar de todas sus virtudes, las evaluaciones fueron puramente y simplemente reprimidas en la primavera de 2012.

El Ministerio de Educación no estaba entonces en situación de realizar un verdadero seguimiento pedagógico al sistema. Los inspectores de la Educación Nacional en el terreno vieron esto como un retroceso. Estamos frente a un típico caso de la presencia de una medida de interés general que necesitaba un

desarrollo a lo largo de muchos años. Los cambios políticos intervendrían en detrimento de la continuidad de los proyectos educativos indispensables.

La ayuda personalizada, último peldaño del tríptico propuesto en el 2008, ha representado igualmente un importante avance. Esas dos horas de ayuda, en pequeños grupos para los estudiantes con dificultades, eran proporcionadas por el profesor, fuera de su horario normal de clase. ¡Aquí las críticas y los obstáculos fueron numerosos! Muchos osaron utilizar la palabra resistencia para oponerse a este dispositivo, pensado para corregir las falencias que podían presentarse en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hubo que darle un desarrollo rápido a la idea del apoyo personalizado. Ya en el terreno se testimonia la gran fuerza y la agilidad del sistema educativo cuando está bien dirigido. Evidentemente, las imperfecciones eran numerosas, con una serie de interrogantes recurrentes sobre el momento del día donde la ayuda personalizada debía tener lugar. Por mi parte, observé toda suerte de prácticas, en las cuales algunas eran muy buenas. Algunas escuelas habían hecho la elección de dar este apoyo a los alumnos en las mañanas, con los estudiantes que llegaban media hora antes que sus compañeros y podían así prepararse eficazmente para el día que iba a comenzar sobre la conducción de sus profesores.

Cualquiera que había sido la elección de la organización, es cierto que los progresos fueron notables gracias a la ayuda personalizada. Sobre todo, ha permitido luchar contra una tendencia pesada de nuestra organización pedagógica, que debe ser rigurosamente combatida: la externalización del tratamiento de la dificultad escolar. Una de esas ilustraciones bien conocidas es el dispositivo de RASED que consiste en tener equipos especializados contra la dificultad escolar; concebidos para intervenir en las necesidades de los profesores. Este sistema conduce a sacar al niño de la clase, en el momento en el que sus compañeros avanzan con la conducción del maestro, con el riesgo de añadir más dificultad a un problema ya existente. Constatar esto no deslegitima la existencia de profesores especializados, capaces de intervenir cuando se presentan dificultades particulares. Pero las modalidades de su accionar deben ser muy diferentes a esas que fueron concebidas por el RASED hasta ahora.

Pensando en reforzar este proceso, ningún puesto de psicólogo fue suprimido a lo largo de los últimos años porque la necesidad y la pertinencia de su acción fueron claramente identificadas. De hecho, todo lo que se hace con un gran sentido de la responsabilidad, tal como es buscar remediar las dificultades de la clase, gracias a la personalización de la pedagogía, va por un buen camino. La inmensa mayoría de cuadros del sistema educativo están en un acuerdo total con las líneas que lo preceden. Por lo tanto, todo cuestionamiento del RASED fue

presentado en los medios como un alcance intolerable a un dispositivo de apoyo. Un reciente informe en inspección general ha recordado ciertas evidencias pero eso raramente molestó a los sindicatos y al Ministerio.

Sin embargo, para círculos concéntricos, tocaba introducir elementos de individualización que contienen, necesariamente, una parte que es externa, que será la ayuda personalizada que consiste en el acompañamiento educativo del colegio y dentro de las escuelas de educación, prioritaria. Igualmente los talleres de apoyo gratuitos, que se llevan a cabo durante las vacaciones de verano para los estudiantes de CM1, de CM2 y así mismo de CE1 que tengan dificultades. Todos esos dispositivos mostraron un gran éxito según las familias. Evidentemente, no se trataba de soluciones milagrosas, sino simplemente de un soporte para los estudiantes que mostró su eficacia, permitiendo una aproximación más directa de la pedagogía. Lo que pasa durante la ayuda individualizada tiene un efecto inmediato sobre toda la clase. En efecto, el profesor habituado a trabajar con sus estudiantes en pequeños grupos tendrá una relación estrecha con ellos, mientras están con todos sus compañeros. Además, desarrollando estos dispositivos de apoyo, la escuela puede ofrecer gratuitamente a sus estudiantes más débiles, lo que otros podrían obtener a través de cursos privados.

Con los tres pilares que forman un programa claro y progresivo, las evaluaciones permiten un seguimiento y una ayuda personalizada¹². La escuela primaria adquiere una dirección más acertada. Todos los estudios sobre el preescolar, que las primeras evaluaciones de CM1 y CM2 nos indican, dan un resultado positivo. Es particularmente notable con las evaluaciones de CE1 que han revelado una mejoría muy clara en los tres años de nivel de los estudiantes. Estos resultados, en lugar de alegrar a todo el mundo, han sido vivamente confrontados. Una parte del mundo político y sindical ha buscado hacer creer que esos resultados han sido bajos. Han dicho, día a día, que la escuela se ha degradado y han querido hacer creer que la solución estaba simplemente en crear puestos y eludiendo grandes desafíos cualitativos que había que afrontar. Nos encontramos entonces, después de haber conocido una fuerte degradación de su nivel sobre al menos dos décadas que han comenzado a tomar las reformas pedagógicas necesarias. Esas reformas han comenzado a dar unos primeros frutos débiles. Y, por tanto, a nombre de malos resultados constatados en estudiantes de quince años (cf. Los estudios Pisa) que han sido beneficiados de estas reformas, han destruido hoy esos primeros borradores cubriendo todo esto del discurso, haciendo creer que no respondía a los verdaderos problemas.

¹² La ayuda personalizada ha sido reemplazada hoy por un dispositivo llamado "actividad pedagógica complementaria" que corresponde a una hora por semana.

De nuevo, se puede haber constatado la pobreza de la dimensión científica de la decisión política ya que los dispositivos que comenzaban a ser probados fueron destruidos por una influencia sindical.

Es en todo caso, a justo título que, cada Ministerio insista sin embargo sobre la necesidad prioritaria que se debe acordar para la escuela primaria. Pero, salvo si se debe considerar la creación de puestos como el alfa y el omega de una política educativa¹³, toca insistir sobre una aproximación cualitativa que tenga impacto sobre la vida pedagógica de cada instante. Yo resumiría esto en varios textos y discursos por la expresión “exigencia cuidadosa”. Esta exigencia cuidadosa es lo que debe caracterizar nuestra relación con el estudiante. Que se rompa con el equilibrio de esos dos términos y que se pueda caer en el arcaísmo o en la demagogia.

¹³ La medida “más maestros que clases” es seductora y ha sido impulsada por una parte del mundo sindical en los últimos años. Sin embargo la eficacia de esta aproximación está lejos de ser probada. Las experiencias en la materia han dado lugar a evaluaciones más bien negativas en razón de los riesgos de la irresponsabilidad que ello trae. *Cf.* diferentes intervenciones bien documentadas de Bruno Suchaut sobre ese tema: https://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/2013/13012.pdf

INTERLUDIO II

GUYANA, UN PROYECTO ACADÉMICO PARA TODOS LOS NIÑOS

La imponente oficina está bien situada al fondo de la gran sala con una vista sobre la plaza de los Palmistes. Es el fin de un día de julio, la luz es tenue y la pieza está vacía. Mi predecesor no dejó ningún papel. Él juzgó que no era útil tampoco quedarse un día más para poderme recibir. Un pequeño teléfono celular irrumpe en medio de la mesa. Yo me apropié de esa única herencia, tratando de encontrar alguna cosa. Había un mensaje. Yo marqué el número del correo de voz. Y yo escuché. Era un montón de injurias. El autor del mensaje saluda al comienzo la ida del rector precedente con una virulencia que me inquietó un poco. ¿Dónde estoy yo?

Algunas semanas antes, me propusieron dirigir esta academia joven y compleja. Yo jamás imaginé asumir tal función, pero así formulada la perspectiva me apasionaba. Desde el punto de vista educativo, la Guyana presenta un cierto número de aspectos comunes con Francia de la tercera república, en la medida en donde el sistema educativo está aún en construcción y en donde el desafío mayor era escolarizar a todos los estudiantes. Hoy, la Guyana es, con Mayotte, el territorio de la república que presenta una problemática de este tipo, ampliamente ligada al desarrollo demográfico. En efecto, la población de la Guyana crece más o menos 4 % por año, lo que hace una de las tasas de crecimiento más elevadas del mundo. Este desafío es entonces bien importante para los estudiantes que tienen orígenes muy variados, y que testimonian una gran diversidad en la población guyanesa. En efecto, si la población de la costa es mestiza o creole, el interior está poblado por amerindios, o por negros marrones o por *bushinengues*. La Guyana se caracteriza también por una muy fuerte inmigración con los movimientos venidos de Brasil al este, de Surinam y de Guyana al oeste pero también de Haití, sin contar con los metropolitanos y además los libaneses, los chinos así que los Hmong venidos de Laos, instalados en plena Amazonia y convertidos en indispensables agricultores de Guyana... Para la escuela, el desafío es finalmente tanto cualitativo como cuantitativo, ya que se trata por supuesto de escolarizar a cada niño, independientemente de

sus orígenes, pero también de hacer conocer y compartir todos los valores de la república.

Responder a ese doble desafío supone una gran solidaridad de los actores del colegio. Entonces, cuando yo me convertí en Rector de Guyana en el 2004, ¡la academia estaba muy joven y presentaba la singularidad de ser una academia del pueblo! En efecto, esto había sido constituido en menos de 10 años, desde enero de 1997 luego de una revuelta popular, que había producido este evento en la academia Antillas-Guyana. Así sorprendente que pueda parecer, la creación del rectorado y la designación de un rector tuvieron un efecto en el corazón del movimiento de revuelta que surgió en 1996; de hecho, un cierto número de disfuncionamientos habían conducido a una repartición discutible de medios en detrimento de la Guyana que se sentía degradada.

Los protestantes habían entonces obtenido una ganancia frente al gobierno. El presidente Chirac decidió la creación de la academia y pedirle con urgencia a su ministro François Bayrou para anunciarlo rápidamente a la población guyanesa. Esta herencia posiciona aun hoy al Rector de Guyana de manera muy particular. En efecto él no es un funcionario anónimo, que encarna a una autoridad distante. Él es depositario de expectativas muy fuertes ya que le corresponde mejorar concretamente la educación en Guyana a partir de una situación precaria y delicada. La población guyanesa pide entonces muy seguidos resultados a su Rector.

Además, en la medida donde se trata de una pequeña academia, el Rector está inmediatamente en contacto con los jefes de establecimientos y sus directores de escuela y así mismo de sus profesores. Esta situación ha tenido evidentemente sus ventajas como sus inconvenientes, en primer lugar porque ella permite una relación directa con la población y relaciones de trabajo sólidas y eficaces con todos los actores, comenzando por los equipos del rectorado. En la medida en que la Guyana es una pequeña academia, ella no puede contar con un equipo administrativo y pedagógico muy restringido. Como la Guyana es a la vez una región y un departamento, yo era a la vez Rector y Director de Servicios departamentales, lo que constituyó una muy útil iniciación a esta escala importante de la acción del ministerio. También, para manejar la academia, yo me apoyé, no solamente sobre la administración, sino igualmente sobre 6 o 7 inspectores pedagógicos regionales. Yo hice reorganizar el vasto granero debajo de mi oficina para ellos y yo subía regularmente la escalera para ir a consultarles y trabajar con ellos. Ellos fueron un apoyo fundamental para elaborar las buenas estrategias, comunicarse con los profesores, pilotear la academia, y tantas cosas que se volvieron muy complicadas a grandes niveles. Había ya, gracias a un

muy buen entendimiento humano una organización nerviosa y dinámica que permitía ser reactivo y eficaz frente a todas las dificultades que podían aparecer. Yo pude también contar con jefes de establecimiento con los que yo establecí rápidamente un contacto directo, hubo confianza y una escucha mutua. El secreto del logro del éxito para todo Rector tiende además ciertamente a generar una relación personal con sus jefes de establecimiento. Ellos son la llave de todo sistema educativo.

El Prefecto es también un compañero importante para el Rector. Regularmente se habla de un dúo conflictivo porque el Rector huye un poco del poder jerárquico del Prefecto sobre las administraciones desconcentradas del Estado. Pero yo tuve la suerte de conocer prefectores sutiles que nunca buscaron ponerme palos sobre las ruedas y lo que hicieron seguido fue ayudarme. Así, Ange Mancini, hombre también competente y carismático y con personalidad calurosa.

Yo igualmente trabajé muy bien con colectivos territoriales y también con el presidente de la región, Antoine Karam, o con diferentes responsables. Evidentemente esta confianza no nació de un día al otro; y ya se creó a lo largo del tiempo mientras que los interlocutores veían que usted era apasionado y comprometido con su visión. Y al principio no fue fácil: yo no había cumplido dos meses de llegar cuando me vi obligado a atacar al alcalde de Cayenne delante del tribunal administrativo sobre una clausura por los horarios de la escuela que desde mi punto de vista parecían más concebidos para satisfacer al personal municipal que para servir a los estudiantes. Yo tuve que afrontar una crisis severa. Mis vidrios fueron rotos y yo entendí cosas poco agradables. Después de algunas rudas semanas yo salí favorecido y las cosas pudieron avanzar sobre una base de respeto mutuo.

En definitiva, a lo largo de todo mi mandato de Rector en Guyana, el factor humano fue siempre decisivo. El diálogo personal con cada actor permitió resolver múltiples crisis. Fue de ese momento que yo adquirí la convicción del interés de concentración de la educación nacional. Fue a ese nivel de un territorio, y *a fortiori* a la escala de un establecimiento, que uno puede analizar los problemas y aportar soluciones.

Fue esencial porque las dificultades eran numerosas. Cuando yo llegué a Guyana, rápidamente sentí una tensión extrema alrededor de la escuela. En efecto, ahí había una forma de extremización de lo que puede existir en metrópol: sindicatos muy tensionados, casi radicalizados, una población sin confianza en su escuela, profesores deseosos de apoyar la administración pero muy seguidamente decepcionados. Esta crisis de confianza generalizada era tan preocupante que se traducía con una violencia latente en las relaciones

humanas, mientras que el pequeño número de actores hubieran podido permitirse sobrepasar esos problemas.

El primero de los problemas que cristalizaba todas las tensiones, era la medida de la no escolarización. Por el movimiento asociativo y sindical, el fenómeno concernía varios millares, casi decenas de miles de estudiantes. Ochenta mil estudiantes dentro de la academia, algunos anunciaban casi 20 mil estudiantes sin ser escolarizados. Estas estimaciones eran incontestablemente exageradas, pero ninguna podía estar de acuerdo. En este contexto, me pareció rápidamente que la primera cosa que se debía señalar era el conjunto de actores que compartían el mismo objetivo: la escolarización de todos los niños. El desafío era también afirmar que no había de un lado un movimiento asociativo sindical generoso y del otro una administración sorda y ciega negando la realidad y la amplitud de la no escolarización de ciertos niños. Nosotros estamos todos en el mismo barco. Tocaba que cada uno lo comprendiera.

Pasado ese primer capítulo, era bien urgente meter a todo el mundo alrededor de la mesa para confrontar ese problema de una manera mucho más transparente. Entonces tomé la decisión de organizar regularmente reuniones con el conjunto de actores involucrados, de la administración, como de sindicatos o asociaciones. Juntos logramos determinar un documento de estimación que fue aceptado por todos y que fue la base de nuestro trabajo posterior. En efecto, nos comprometimos a localizar a los estudiantes no escolarizados y a poner una prueba progresiva de respuestas adaptadas, que traba de desplegar fuerzas de la educación nacional o de sus construcciones de escuelas y de establecimientos escolares para los colectivos territoriales. Esa estrategia nos permitió a la vez escolarizar niños y trabajar en un núcleo mucho más relajado. El observatorio de la escolarización que pusimos en marcha pudo seguir trabajando después de mi retirada.

Después de esta primera etapa nosotros nos encargamos entonces de la elaboración de un proyecto académico. Este ejercicio puede ser claramente vano cuando se trata de elaborar un texto estándar, que va a comportar prioridades vagas, sin fijar ni objetivos precisos ni medios para alcanzarlos. Pero, a la inversa, cuando está bien concebido, el proyecto académico puede revelarse como una formidable herramienta de movilización, que permite dar sentido a la acción.

Con la reunión de actores, yo definí muy rápido tres grandes categorías de objetivos, que correspondían a los pilares de la divisa republicana:

- ▶ La libertad, partiendo del principio que es el éxito escolar que contribuye progresivamente a la libertad del estudiante;

- ▶ La igualdad, para tener en cuenta los desafíos cuantitativos de la escolarización de los estudiantes;
- ▶ La fraternidad, con todos los desafíos de la solidaridad que pasan notablemente por la mejora de la vida escolar.

Paralelamente, yo definí cuatro categorías de medios. El desafío era determinar que esos medios podrían estar al servicio de objetivos definidos. Así, cruzando los objetivos y los medios, nosotros identificamos doce categorías de acción a aplicar. Yo además retomé esta aproximación en Créteil con nueve acciones prioritarias.

Antes de desarrollar esta metodología sobre el terreno, nos permitimos registrar un primer resultado, que era realmente excepcional: seis a siete meses después de mi llegada el consejo académico de la educación nacional, que reagrupa todos los actores de educación nacional y que tradicionalmente parece imposible de poner de acuerdo, ha adoptado por unanimidad, con dos abstenciones, el proyecto de la Guyana. Sobre el momento, esta victoria inesperada me llenó de alegría. Ella era la mejor muestra de que el éxito de las políticas públicas siguieran. Es así que nosotros nos dedicamos a poner en obra los múltiples proyectos al servicio del progreso escolar: por el manejo de la lengua, por la formación de los profesores, por la construcción de nuevos establecimientos y de nuevos campus universitarios.

Fue además en Guyana que nació mi extrema sensibilidad a la cuestión de los internados. Yo estuve muy condicionado por los logros y por las ausencias que yo constaté sobre el terreno. Del lado del éxito, una tradición bastante antigua, había conducido a la creación de pensionados manejados por religiosas en Maripasoula por el Maroni y en Saint-George por el Oyapock. Del lado de los errores, se constataba a veces una subocupación de ciertos internados mientras que la necesidad potencial era considerable. Había adolescentes perdidos, lejos de su pueblo con todos los riesgos del caso. Era evidente que tocaba desarrollar lugares para acoger y un proyecto educativo para dar sentido a todo esto. El proyecto académico permitía entonces aportar un cuadro o un marco para avanzar en este tipo de políticas.

Gracias a ese proyecto académico, al cual nunca paré de referirme a lo largo de mi misión en Guyana, nosotros logramos bajar las tensiones, cambiar la atmósfera, compartir objetivos y hacer crecer poco a poco la academia.

Hoy, muchas personas que han contribuido cada una a su manera en el éxito de nuestra empresa me vienen a la mente. Yo veo el gran hombre de Papaichton, rodeado de imágenes de todas las religiones y de fotos de actualidad hablándome de lo que esperaba de la escuela. Yo escucho al jefe amerindio de Twenké

diciéndome: “Yo no busco enseñarle a mis hijos lo que yo puedo aprender mejor de usted. Enséñele más bien lo que les permitirá acceder al mundo de los blancos”.

Y todos estos jóvenes profesores, de lugares más o menos alejados esperaban un apoyo claro para afrontar su misión particular. Un instructor, solo en su pueblo amerindio de Oyapock y bien decidido a ayudar a los niños a lograr una larga clase se propuso poner el juego de ajedrez en el centro de una pedagogía que hoy hace plenamente sus demostraciones. Yo pienso en todos los estudiantes, sus padres, sus profesores encontrados en circunstancias múltiples en las ciudades y en los pueblos. Así como las discusiones con los sindicatos me dejan un buen recuerdo, porque nosotros logramos establecer una confianza que permitía evitar tantos juegos de rol posibles e ir hacia una resolución de problemas. Yo me comprometí a hacer valer las singularidades guyanesas en París, con ocasión de las reuniones de los rectores de academia. No fue siempre fácil ganar una causa, pero debo señalar que yo siempre recibí una excelente escucha.

Un día de agosto de 2006, Gilles de Robien, que era Ministro de Educación Nacional, de la enseñanza superior, pero también de la investigación, fue invitado a asistir a un lanzamiento de Ariane en Kourou. Yo lo acogí en Cayenne y organicé una reunión con mi equipo para presentarle las características del sistema educativo en Guyana. Yo lo acompañé luego a Kourou donde el lanzamiento que debía tener lugar al principio de la noche fue postergado y tuvo lugar hacia las 4 o 5 horas de la mañana. Nosotros entonces pasamos una buena parte de la noche discutiendo en el salón reservado de los invitados. En la noche nosotros mantuvimos una relación muy cordial, que se volvió amistosa luego. Algunas semanas más tarde, mientras estaban buscando un nuevo Director adjunto del gabinete, él me pidió que lo acompañara.

Fue difícil el momento de partir. Yo me enamoré de la Guayana. Yo le consagré todas mis fuerzas y mi pasión durante más de dos años. Y yo ya veía aparecer los primeros resultados. Yo amé la gente y los lugares. Yo sabía que dejaba allá una parte de mí mismo.

CAPÍTULO III

DEL COLEGIO ÚNICO AL COLEGIO COMÚN

Cualquier tipo de separación es anti-educativa. No debe darse ni en el tiempo ni en el espacio y mucho menos en los espíritus. Uno de los problemas del sistema francés es el de multiplicar las separaciones, sin tener en cuenta que puede ser que en estos momentos se pierda el estudiante. Y es así como suele suceder que no hay éxito en el CP (Curso Preparatorio) cuando en el preescolar no ha sido bien preparada. Así pasa en el proceso que se da del colegio. El alumno, después de haber tenido un profesor o una profesora que lo conocía muy bien, se encuentra en medio de un sistema que refleja una separación disciplinaria. Entonces, quiere comprender los vínculos que se establecen entre los diferentes tramos del saber, aun teniendo en cuenta que no existe una relación explícita. Además, necesitará muchas semanas, casi varios meses, para que él se sienta realmente identificado y sea conocido por los profesores.

De una cierta manera, el colegio funciona como un momento inicial para los pre-adolescentes, dentro de una sociedad secularizada que justamente, no prevé más allá del paso de la niñez a la adolescencia y de allí a una nueva edad. A falta de asumir plenamente esta dimensión, nuestra sociedad deja el lugar a formas de iniciación salvaje, que puede tomar lugar en espacios de recreación o fuera del establecimiento donde se valoriza la ley del más fuerte.

Nosotros debemos ritualizar la entrada al colegio y eso pasa por una forma de iniciación cognitiva. Es el momento donde el estudiante está preparado para poder tomar conciencia de ciertas complejidades. Entonces hay que permitirle comprender que es en la articulación de varias aproximaciones a través de diversas disciplinas como él podrá comprender la realidad. Entrará así dentro de una apuesta de conocimiento plural del hombre, de duda permanente delante del aprendizaje como factor de progreso. Es este el momento, me parece, que uno puede introducir la aproximación educativa de Edgar Morin que defiende el hecho de enseñarle al niño una filosofía de la condición humana, de la

comprensión del otro, una conciencia del lugar del error y de la ilusión, una visión de los desafíos planetarios, que constituyeron las raíces de esa formación¹.

Como en los ritos descritos por Mircea Eliade, donde el papá acompaña al niño para hacerlo entrar a una nueva existencia, la república puede hacerle tomar conciencia de su entrada al colegio y de las perspectivas infinitas de conocimiento. El primer mes en sexto podría ser consagrado a esta dimensión de la existencia humana. Sería asumido por el equipo de profesores, con una responsabilidad particular del profesor principal para conocer bien al niño y llevarlo a un proyecto al futuro de su escolaridad.

Nosotros no sabemos hoy jugar sobre el orgullo y sobre las expectativas que habitan en el estudiante cuando entra al colegio y que muy rápido después de sexto puede transformarse en desilusión, en malestar, en falta de una aproximación global del colegio, en vínculo con la familia. Entonces hay que tener un ritual de entrada a sexto que permita a los jóvenes colegiales sentirse implicados dentro de la aventura colectiva en la cual ellos se van a comprometer. Se les deben explicar los desafíos de la formación que van a seguir, hacerlos participar de la definición de la identidad del colegio (por ejemplo escogiendo un emblema o una divisa).

Sabemos que la historia del desarrollo del colegio en Francia ha sido un poco débil ya que nunca estabilizamos el hecho de saber si él constituía una continuación de la escuela primaria y una preparación al liceo². El momento llegó de abordar esta cuestión a la luz de la experiencia recorrida que no ha sido un éxito para el autor del desafío.

Estoy, como muchos, convencido de que dentro de una visión modernizada de la enseñanza, hay que organizar el recorrido de la formación en dos grandes períodos. El primero, que comienza con el preescolar y se acaba al finalizar la etapa del colegio y que corresponde a una base común de conocimientos y de competencias. Se debe permitir, yendo de lo simple a lo más complejo, de dar a todos los estudiantes de Francia lo que una persona, un ciudadano, no debería ignorar en este siglo. El otro período se abre con la clase segundo y se finaliza con la entrada a la vida profesional, pasando entonces por estudios superiores universitarios o técnicos. Esos dos momentos deben además preparar para una vida de formación, una existencia donde no se va a terminar de aprender ya

¹ Morin E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit.

² Ver estos asuntos en Raynaud P., Thibaud P., *El fin de la escuela republicana*, Calmann-Lévy, 1990, especialmente “La unificación del segundo grado”, p.88 y siguientes. Ver también Prost A., *De los cambios en la educación desde 1936 hasta nuestros días*, Seuil, 2013.

que, por definición, el vivir es un aprendizaje. Es deseable que esta sinonimia entre vida y aprendizaje sea comprendida y vivida lo más pronto posible por el estudiante, que debe adquirir, a un mismo tiempo, el espíritu y los métodos que corresponden a esta aproximación.

Relajar las transiciones

La crítica del colegio francés es prioritariamente dirigida hacia su carácter uniforme. El colegio único es criticado por la fusión de ciclos de formación y la masificación ha conducido a la puesta en marcha de nuevos establecimientos de formación, donde los niveles son, en efecto, mucho más mezclados. Entonces hay una heterogeneidad de niveles en el seno de una misma clase que sería perjudicial para el progreso de todos. Mucho menos en la mayor parte de colegios. Frente a estas críticas, hay que admitir, por un lado, que es como regresar atrás y eso no tiene sentido y que es también difícilmente imaginable, que tengan un colegio común para todos los estudiantes de Francia. Pero esto no significa que hay que ignorar las dificultades del colegio único. En suma, se debe sobrepasar esta nueva disputa, igualmente estéril que las pasadas, concibiendo un colegio común capaz de proponer una gran diversidad de caminos. Para retomar, hay que buscar modificar los datos en un tiempo común dentro del espacio.

La primera cosa por hacer es repensar el tiempo del colegio y para eso relativizar el año escolar como unidad de tiempo para poder disfrutar de una visión mucho más global. Esto supone primero interesarse en las diferencias para transformarlas en vínculos. En efecto, hay que buscar hacer siempre aproximar mucho más la escuela y el colegio y así mismo del colegio al liceo. Y así, cuando sea posible, la proximidad física es deseable, así como entre el colegio y el liceo.

Observo además que Francia ha perdido mucho desmantelando varios grupos escolares desde hace 30 años, donde la gente en medio de toda la descentralización que han atribuido las escuelas a las comunas, los colegios a los departamentos y los liceos a las regiones. Hoy, considero además que, cuando la enseñanza privada obtiene los mejores resultados que la enseñanza pública, es también porque ha logrado mucho mejor esa continuidad desde la primaria hasta el liceo, sin rupturas para el estudiante, gracias a una proximidad de los lugares de enseñanza. En el campo privado un cierto número de ciudades escolares urbanas han huido del desmantelamiento, la imagen del “petit lycée Henry-IV”, que Jean Paul Sartre evoca en *Les Mots*. En otros términos, es ahí donde los estudiantes son escolarizados y han sido los más favorecidos puesto que han conservado el principio de una escolaridad que permite transiciones

mucho más dulces. Esto es absurdo y yo me había comenzado a oponer y a tratar de restaurar la continuidad entre la escuela y el liceo, dentro de los marcos de los internados de excelencia. Ahí donde los públicos son los más frágiles, es donde uno debe vigilar más esa continuidad.

En el colegio la separación entre preescolar y primaria es entonces una de las más brutales que existen. Es evidente que ese cambio se repite muchas veces y que si él no produce los mejores estudiantes, él no constituye y puede constituirse en un factor de gravedad para las dificultades que presentan los más vulnerables. Entonces hay que dirigirse hacia el logro de países como Finlandia: ha crecido el número de profesores que intervienen acompañando al estudiante de manera mucho más progresiva en el curso de la escolaridad y busca que el estudiante comience y alcance el proceso en varios años. Así es claramente posible imaginar las intervenciones de los profesores especializados en primaria para las lenguas vivas, por ejemplo. Al contrario, es deseable no tener una diversificación muy fuerte en primaria y para eso hay que imaginarse una enseñanza fundada sobre las grandes competencias de la base: claramente, tener tres o cuatro profesores más bien que siete u ocho.

Enseñanza integrada, interdisciplinariedad y polivalencia

En efecto en quinto y en sexto la enseñanza puede organizarse en función de tres grandes cambios temáticos que ya definimos e identificamos dentro del capítulo sobre la escuela, teniendo en cuenta que la especialización se afirme en cuarto y en tercero. Esto sería una revolución tranquila extremadamente benéfica. Sin duda, se podría comenzar por experimentar esta idea, pero imagino claramente un sexto y un quinto donde la enseñanza se concentre en tres materias: el francés, las matemáticas y las ciencias; las humanidades y las lenguas, con los profesores que trabajan colectivamente, una gran flexibilidad y una gran libertad de organización dejada a los establecimientos. Realmente, tal organización no sería una utopía ya que ha sido experimentada, dentro del marco de la enseñanza integrada de las ciencias y tecnología en las clases de sexto y de quinto que nosotros experimentamos con la Academia de las Ciencias. El principio es el de reagrupar las enseñanzas de física y química, de las ciencias de la vida y de la tierra y de la tecnología para dar nacimiento a un programa concebido conjuntamente y asumido por tres profesores. Llevado inicialmente dentro de una veintena y luego una cincuenta de colegas, esta experimentación fue el objeto de evaluaciones muy positivas y se introdujo a una centena de establecimientos. Además, una enseñanza integrada de las

humanidades igualmente ha sido pensada, notablemente dentro del cuadro de una experimentación llevada en Guyana donde Florence Robine, Rectora de la academia de 2009 a 2012 fue particularmente activa.

Hasta ahora, estas experiencias de enseñanza integrada fueron acompañadas de descargas horarias para los profesores donde se generó un costo que constituía un límite intrínseco a tal extensión. Por el contrario, cuando esta facilidad desaparecía, la dinámica llegó a desacelerarse ya que esta manera de trabajar no era habitual, y perturba los hábitos, se aleja de los programas regulares y no se puede apoyar sobre manuales ya hechos. En realidad el movimiento sería más rápido si esta apuesta fuera estructuralmente inscrita dentro de la organización del colegio. Y de hecho, los resultados más positivos obtenidos por los experimentos muestran que el colegio del futuro puede perfectamente ir hacia esa dirección.

Por supuesto se toca aquí a la organización de nuestra enseñanza por disciplina y el riesgo es grande de avivar una disputa de nuevo estéril, entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. De un lado, uno se apoya mucho sobre las disciplinas y se da un falso aire científico y superior. Por el otro lado, pareciera que uno se alegra de la muerte de las disciplinas para olvidar todo rigor intelectual. Las cosas son de todas maneras simples. Por supuesto, se necesitan las disciplinas y por supuesto es necesaria la interdisciplinariedad por una razón clara: el mundo no está cortado en disciplinas y todo progreso científico se hace a las fronteras de otras disciplinas. Además dividir esta interdisciplinariedad concebida como un diálogo de unas formas de conocimiento con las otras me parece particularmente estimulante para otros profesores que, además, son intelectuales. Pero evidentemente, no hay realmente interdisciplinariedad sin una base disciplinaria seria y bien enraizada. A partir de ahí, es necesario que los profesores sean sólidos dentro de su disciplina pero que tengan un bagaje intelectual y pedagógico para trabajar con sus colegas siendo capaces de enseñar más allá de su disciplina original. Esto no es más que un asunto de buena gestión, como podría pensarse, esto también es una cuestión de apertura del espíritu³. La excelencia es siempre sinónimo de apertura.

Además, en un liceo profesional, la mayoría de los profesores bi-disciplinarios son de buen nivel y la ambivalencia funciona muy bien mas allá de nuestras fronteras, por ejemplo, en Alemania, donde enseñar más allá de su disciplina

³ Ver sobre este punto y para otras ideas estimulantes sobre el colegio, Bouchard P., *El colegio busca ministro*. ESF, 2007. Además sobre las virtudes de la interdisciplinariedad y enseñanzas personalizadas a partir del colegio de Clithène en la academia de Bordeaux, Cédelle L., *Un placer de colegio*, Seuil, 2008.

de origen no es visto como una desvalorización de la función docente, sino por el contrario, como un enriquecimiento muy valorado. En este ámbito como en otros, hay que revolucionar, liberar las energías y las mentalidades.

Se puede, así mismo, ir más lejos que las propuestas que preceden concibiendo la escolaridad en el colegio sobre un plan plurianual y no sobre una base anual. En otros términos, el estudiante tendría que cumplir su recorrido en cuatro años, según las etapas de competencia por materia que él pudiera alcanzar en momentos diferentes, de acuerdo con su nivel. Por ejemplo en francés, se tendrían diez niveles a alcanzar en cuatro años. Aquel alumno que los cumpla puede rápidamente acceder a módulos de perfeccionamiento o consagrar más tiempo en las materias donde no es tan fuerte. El sistema se estructuraría menos según las clases que según los grupos de nivel, lo que es un factor del éxito colectivo.

Dos asuntos muy diferentes han ilustrado estos últimos años las virtudes de una interdisciplinariedad más enfocada al colegio: La historia de las artes y el conocimiento del mundo de la empresa.

Hace varias décadas numerosas voces se hacen escuchar para introducir realmente la historia de las artes dentro de nuestra enseñanza⁴. La introducción de una enseñanza transversal de historia de las artes al colegio finalmente fue realizada por el grupo de disciplinas y particularmente por la educación musical, las artes plásticas y la historia-geografía. Allí, las críticas fueron numerosas, de un lado por ciertos historiadores del arte que denuncian una enseñanza poco seria, y de otro lado las voces de ciertas asociaciones disciplinarias que temían debilitar las materias. Pero el desafío fue superado. Las historias de las artes están presentes en todos los programas, los profesores salen de su perímetro de origen, trabajan juntos y además cada año ochocientos mil estudiantes de tercero pasan una prueba de historia de las artes para poder obtener su diploma. Ellos preparan esta prueba poniendo en práctica un proyecto durante varios meses. El examen es un poco solemne con dos profesores. Es la primera de este

⁴Ver por ejemplo el discurso de la política general del primer ministro Jacques Chirac el 9 de abril de 1986: “En la fusión de la política educativa y de la política cultural, hay un proyecto que me tiene particularmente comprometido, es la promoción de las enseñanzas artísticas: hay que terminar con la degradación continua de la enseñanza de las disciplinas artísticas en el colegio. La responsabilidad que nos incumbe hoy a este título es tan exaltante que la misma de los fundadores de nuestro sistema escolar moderno: lo que Jules Ferry hizo, en este siglo, en los ámbitos de las disciplinas del conocimiento, nosotros tenemos hoy que hacerlo por las disciplinas de la sensibilidad, en general en la iniciación y en prácticas artísticas. Nos hablan mucho en términos teóricos de la lucha contra las ilegalidades y bien he aquí uno de los ámbitos donde nosotros podemos claramente concretizar esta intención: la adquisición de conocimientos es hoy democratizada, y no está lejos de tener un despertar de la sensibilidad. Esta debe ser una de las ambiciones prioritarias de una política cultural digna de este nombre”.

tipo dentro del recorrido del estudiante y si bien, no todo es perfecto, hay un verdadero progreso en el que la persona muestra lo que ha avanzado durante un tiempo.

Así mismo, numerosas inquietudes se expresaron desde hace algún tiempo sobre el estancamiento existente entre el colegio y la vida económica. Esto presenta un problema psicológico e intelectual (el desconocimiento, casi el miedo de los jóvenes franceses enfrentados al mundo de la empresa) con consecuencias, en cuanto a la calidad de la orientación y en cuanto a la capacidad del estudiante en cuanto al proyectarse al mundo. Este es un tema en el que se han dado claras mejorías. Los principios del colegio son multiplicar las jornadas de puertas abiertas, las visitas de profesionales, las salidas de clases a las industrias, a las administraciones y a la sociedad. Además, un módulo de orientación profesional ha sido creado en la clase de tercero, que permite a los estudiantes conocer mejor las profesiones. Eso fue parte de un logro silencioso de evoluciones positivas que muestran las vías a seguir.

Cuando fui Rector de Créteil, recibí muchos correos de familias y de asociaciones de padres que me señalaban la situación difícil de un colegio de L'Hay-les-Roses en la Val-de-Marne. Quise justamente proponerle a los colegios en dificultad, experimentar nuevas aproximaciones⁵. Con la noticia principal nosotros decidimos tomar la problemática y hacer de este establecimiento un colegio experimental. Para esto, la principal supo federar toda su comunidad de profesores y de actores del colegio para proponer medidas simples: de una parte, la creación de una casa de padres en el seno mismo del colegio, para facilitar el reencuentro con los profesores y, de otra parte, sobre el plan pedagógico, la coloración de canales desde sexto con la enseñanza de música, deportes o teatro. Sin introducir la jerarquía, esta coloración permitió que el estudiante tuviera ganas y contribuyera fuertemente a hacer de este colegio un sitio educativo atractivo. Creo que ahí hay un elemento muy interesante para una futura reforma de colegio. Es importante, en efecto, que todo establecimiento pueda mostrar una especificidad. Eso motiva a las familias y a los estudiantes.

Además, nosotros decidimos favorecer la implicación transversal al conjunto de actores del establecimiento. Así, a título de ejemplo, ciertos personajes administrativos apasionados por este tema dieron curso de modelismo a los estudiantes en el marco del acompañamiento educativo. En efecto, hay una necesidad de formar una verdadera comunidad educativa con todos los adultos

⁵ Nosotros fuimos al encuentro de dos colegios con Gabriel Cohn-Bendit y Pascal Bouchard en ese propósito. La pequeña epopeya merecería un capítulo para ser contada.

del establecimiento, en vínculo con los padres, los actores asociativos y las colectividades territoriales. Desde este punto de vista, el contrato local inscrito en la Ley de 2013 me parece que es un instrumento interesante.

Personalizar los cursos

La reforma del colegio pasa igualmente por la capacidad de personalizar los cursos para sacar lo mejor de cada estudiante⁶. La nueva base de conocimiento y de competencias debe contribuir a alcanzar este objetivo identificando las palancas de excelencia del estudiante, sus dificultades pero también la manera en que logra, a lo largo del tiempo, validar las competencias. Así concebido, la base debe permitir abrir pistas, en una relación casi contractual entre el estudiante y su familia⁷. Recientemente, alguien me habló de una joven colegial que obtenía muy malos resultados escolares pero que era una apasionada por los documentales de animales, incluso hasta realizar uno ella misma. Es evidente que ahí hay un apetito y una competencia originales que deben ser valorizados por el colegio y que, gracias a estrategias pedagógicas pueden llevar a las ciencias de la vida y de la tierra a las artes al francés o a todo lo que pueda ser posible. Así mismo, yo creo que es muy útil impulsar que en el colegio haya trabajo manual. No se trata que haya un elemento de discriminación, sino un elemento de valorización de talentos y de inteligencias múltiples. ¡El que es capaz de realizar en un taller una silla o una mesa merece la admiración general, así como aquel que resuelve una ecuación en segundo grado! Si un adolescente se aburre en el colegio, si él perturba a los otros por su desinterés en las disciplinas más abstractas, se debe poder proponerle un curso personalizado que sea una manera eficaz de valorizar su talento. Cada uno tiene un talento. Es el colegio que debe contribuir a que crezca. No servimos a un estudiante manteniéndolo obligado dentro de un modelo estandarizado; sería una concepción de progreso, que de hecho, es antisocial. Si consideramos a justo título que las relegaciones muy precoces son el resultado de esta aproximación, conviene entonces ocuparse de todas las pasarelas permitiendo que cada uno encuentre un canal general en un momento o en otro de su recorrido por el colegio. Esto es también una visión de aprendizaje a lo largo de toda su vida. En suma, el sistema educativo debe

⁶ Ver también a Giordan A. y Saltet J., *Cambiar el colegio es posible*, Oh! Éditions, 2010, que comparte ideas acerca de esto.

⁷ Un primer paso dentro de este significado es el programa personalizado de éxito educativo (PPRE), puesto en práctica por la Ley de 2004, que permite corregir un curso por el alumno. Pero su aplicación está incompleta hoy en día.

ser capaz de tomar lo mejor que hay de cada uno, lo que supone una formación adaptada y una sensibilización de los profesores, una manera nueva de concebir los programas, los caminos y una visión renovada del éxito que no es unívoco sino múltiple.

Para esto, hay que dotarse de herramientas necesarias. El libro de competencias tal como existe debe ser completamente revisado. Yo no me siento satisfecho en su primera versión, pero ya estaba constituido cuando yo tomé mis funciones como Director General de la enseñanza escolar. Había al menos el mérito de ser un primer paso concreto. Tenía conciencia de que era muy complicado, demasiado estandarizado y que se prestaba para ser blanco de críticas que evidentemente no tardó en llegar: se le catalogó como “una industria de casos”, obligando al profesor a tratar las competencias de una manera un poco artificial. Como siempre, esta fue una cuestión de apropiación por parte de los actores. Me acuerdo, por ejemplo, del colegio de Seine-et-Marne, donde los profesores habían sido pioneros dentro de la concepción de libre competencia. Y ellos seguían de una manera muy personalizada, con un programa informativo específico: los estudiantes que eran susceptibles de autoevaluarse, sobre el control del profesor y que hacían así la valorización regularmente sobre las competencias adquiridas y sobre el camino que a ellos les quedaba por recorrer, materia por materia. Así mismo, nosotros impulsamos un experimento en Issy-les-Moulineaux de un libro de competencias tomando en cuenta todas las experiencias del estudiante, no solamente en el curso sino también en el marco de su vida cultural, deportiva, asociativa. La restitución de esta experimentación con los estudiantes fue particularmente estimulante y concreta.

Se debe así transformar el libro de competencias en una herramienta apropiada para los estudiantes. Deberá tener en cuenta una base repensada (como la que yo propongo en el capítulo sobre la escuela primaria), pero podrá ser concebida como un verdadero mapa cognitivo. El estudiante tendrá en permanencia una visión cartografiada de sus fortalezas y sus debilidades. Gracias a este mapa, él podrá hablar con sus padres y sus profesores del trabajo que él debe cumplir para progresar, de la elección de los cursos que le interesarán en un sistema más modular, y sobre las orientaciones futuras y las profesiones en las que puede pensar. Todo esto hace pensar en lo que Salman Kahn, llama, luego de W. Walshburne, educador americano que experimenta desde los años 1930, la “pedagogía de la *maitrise*”⁸, aclarando que es importante tener en cuenta el

⁸ Kahn S., *La educación reinventada*, J.-C. Lattès, 2013, p.50

ritmo y los modos de aprendizaje de cada niño. Una pedagogía pertinente se adhiere así, a lo que cada paso debe asegurar antes de pasar al siguiente.

Finalmente, con esta reflexión sobre la personalización del recorrido y la valoración de las competencias, se intercepta la problemática de la organización del espacio y del tiempo escolar. En efecto, uno puede perfectamente imaginar programas plurianuales, mejor articulados con los conocimientos y competencias, que permiten caminos diferentes, la organización del trabajo en pequeños grupos, y una organización diferente de la clase para introducir geometrias variables. De hecho, no hay que tener miedo de los grupos de competencias. Esther Duflo muestra así, a partir de estudios realizados en África, que sobre ciertos sujetos, constituir grupos de competencias es un factor de progreso para el conjunto de los grupos⁹. Es lo que se comenzó a hacer en Francia para el aprendizaje de las lenguas, pero es posible ir mucho más lejos. En efecto, ¿por qué no introducir, de sexto a tercero, diez a doce niveles, reagrupar los estudiantes del establecimiento en función de sus competencias, pedirles ir al laboratorio de lengua durante sus horas libres y poner en marcha un programa de acompañamiento de su nivel, más allá de aplacarlos a lo largo del año a una clase en la que se van a contentar con escuchar distraídamente al profesor? El ejemplo de las lenguas, es típico del camino específico que se puede imaginar para cada estudiante, aprovechando las nuevas tecnologías e individualizando su recorrido.

Si la escuela debe aprender a diversificarse y adaptarse, no debe perder de vista jamás la necesidad de tener puntos de referencia sólidos y comunes a todos permitiendo asegurar un verdadero manejo de las competencias. Es por eso que la existencia de un libro de conocimientos y competencias no es incompatible con la existencia de una patente al final del colegio para afinar bien esos puntos de referencias indispensables.

Acompañar a los colegiales

En un futuro, el objetivo es entonces hacer emerger el colegio común, fundado en una enseñanza que busque valorar todos los talentos. Proponiendo un verdadero acompañamiento a los estudiantes. Sobre ese último punto, grandes progresos se han cumplido en los últimos años, gracias a la puesta en marcha en 2007 y 2008 del acompañamiento educativo después de las 4 pm. El principio era simple: proponerle a los estudiantes voluntarios quedarse en el establecimiento de 4 a 6 pm, cuatro tardes por semana para beneficiarse gratuitamente de una ayuda en las tareas o de actividades deportivas y culturales.

⁹Duflo E., *Luchar contra la pobreza*, t. I: *El desarrollo humano*, Seuil, 2010, p.51.

Anunciado en junio de 2007 por Xavier Darcos, ese dispositivo fue puesto en marcha en los colegios de educación prioritaria al comienzo del año 2007, luego ampliado a todos los colegios, así que a las escuelas de educación prioritaria al comienzo del año 2008. En total, cerca de 1 millón de estudiantes beneficiándose cada tarde. Nosotros tenemos aquí una excelente ilustración de las cualidades de nuestro sistema educativo y su capacidad de movilizarse para poner en marcha un dispositivo en tiempo récord.

Este tipo de desarrollo tiene un impacto considerable así no llame la atención de los mismos padres... Yo tuve la experiencia directa y anecdótica, al ser Rector de la academia de Créteil. Recibí una llamada del director del gabinete de Xavier Darcos, preguntándome por qué el acompañamiento no había sido implementado en uno de los colegios de Val-de-Marne. Esa reclamación me indispuso ya que yo me había comprometido a realizar el acompañamiento en cada colegio, uno por uno. El ministro en ese momento se encontraba con una periodista explicándole que el dispositivo se había puesto a funcionar por todos lados. La periodista le había dicho que ese acompañamiento no se había puesto en marcha en el colegio de su hijo. Yo me encontraba en ese momento con el inspector de la academia de Val-de-Marne, Didier Jouault. Juntos, llamamos a la directora, quien nos explicó que el acompañamiento había sido puesto en marcha en ese establecimiento y que cada ficha de información había sido transmitida a cada familia. Luego de una búsqueda rápida, recibimos el documento firmado recibido por la madre de familia, periodista, que en realidad, no había querido inscribir a su hijo. Reenviamos rápidamente el documento a la rue de Grenelle y, antes de que se acabara la entrevista, el director del gabinete pudo volver a la oficina del Ministro y probar a la periodista que el acompañamiento educativo estaba bien implantado en el colegio de su hijo, mostrándole el mismo papel que ella había firmado con su propia mano. Esta historia dice mucho sobre varios puntos...

Más allá de la anécdota, es cierto que el acompañamiento educativo tuvo un efecto muy positivo para muchos estudiantes, en particular para todos los que vienen de familias modestas y que no tienen los medios para adquirir cursos particulares. Es un verdadero dispositivo social, que debe ser absolutamente apoyado y consolidado, sean las orientaciones que serán escogidas por el colegio en los años que vienen.

El asunto del lugar del colegio en nuestro sistema educativo puede ser contado a la luz de la experiencia de mitad del siglo pasado. Sí, el colegio debe ser concebido dentro de la continuidad de la escuela primaria. Con ella, se constituye

la primera parte de la vida escolar del niño, lo que le da su base de conocimientos y de competencias para la vida. Él debe también permitir consolidar los saberes fundamentales pero también tomar en cuenta las especificidades del estudiante. No, el colegio no puede ser único, en el sentido estandarizado. Él debe, al contrario ser organizado de tal manera que las fortalezas del estudiante puedan ser valorizadas para poder trazarle un recorrido que corresponda a sus talentos y sus deseos.

Para eso, el colegio del futuro ofrecerá recorridos personalizados. El estudiante pertenecerá a una clase pero una buena parte de su tiempo lo pasará en pequeños grupos de competencias, en trabajos personales encauzados, en actividades escogidas. La progresión a lo largo de cuatro años se hará al ritmo de cada uno. Esto requerirá una capacidad de organización fortalecida por parte del establecimiento. ¡Ya hablaremos sobre este tema!

INTERLUDIO III

RUE DE GRENELLE

Hay una contradefinición del amor que se conjuga de muchas maneras. Reza que “Lo contrario del amor no es el odio, es el poder”; otros dicen que lo contrario del amor, es la indiferencia. Esas fórmulas me parecen muy cercanas a la realidad.

La vida del gabinete es una realidad bien impresionante. Allí se entiende qué es a lo que uno se compromete. El torbellino que allí se crea puede aislar de toda realidad a quien no pone cuidado. Trabajando entre 16 a 20 horas por día, 6 o 7 días por semana sin salir casi nunca gracias a una intendencia perfectamente organizada el hombre (o la mujer) del gabinete puede ser comparado a una monja o un monje o a un recluso más que un hombre de la corte, tal como lo describía Baltazar Gracián. En realidad, los dos caracteres coexisten en el seno del gabinete según el perfil técnico o político de cada uno. A veces, se conjugan en una misma persona las dos características.

Con Gilles de Robien, tuve al menos la suerte de encontrarme cerca de un ministro impresionante en razón de sus cualidades poco banales dentro del medio político. Humilde, cortés, abierto a la contradicción, él no paraba de manifestar su atención por el otro.

Llegando a su gabinete yo me sorprendí por un cierto ambiente, los consejeros eran jóvenes, vivaces y alborotados. Aprendí a conocerlos y algunos de ellos se volvieron amigos. Pero en ese instante, para mí que llegaba de Guyana, con el espíritu lleno con los problemas concretos de esta Francia amazónica, yo me sentí perturbado por la dictadura de la distancia que se imponía a todos. Mi primera reunión de gabinete me hizo pensar en una escena de una serie de *Casa Blanca*, con consejeros que practican la ironía sistemáticamente hacia el otro y que nunca terminan de entenderse sino cuando invocan al jefe.

La dictadura de la distancia se manifiesta también por el ritmo sin cesar de correos electrónicos. Y condensan a la vez solicitudes del mundo exterior y el diálogo colectivo del gabinete. El miembro del gabinete efectúa, por ese hecho,

dos días de trabajo en uno. Durante la jornada, responde a mil solicitudes. En la noche, él firma los párrafos que son acumulados y trata de tomar distancia de los eventos.

Siendo un supervisor del conjunto de la enseñanza escolar, a título de mis funciones, yo me esforcé por tener una visión completa de la situación. El contacto fácil con los rectores permitió tomarle el pulso a la vida de las academias. Cotidianamente, se reciben también reportes de violencia donde los más importantes han sido cometidos durante las jornadas. En el caso de los más graves el mismo ministro llama a las personas involucradas y, a veces, le toca llamar a uno mismo.

La gran salida consiste en ir a Matignon algunos cientos de metros del ministerio. A mí me gusta hacerlo, más para despertar las piernas que por el tipo de ejercicio. Se puede tratar de defender la posición del ministro o los términos de un texto delante del consejero del Primer Ministro que puede estar tentado a creerse muy rígido. Se puede tratar también de defender esta posición, luego de una RIM –reunión interministerial– donde el ministro de presupuesto es también muy complicado. Nos vamos del gabinete con este tipo de misiones. Y volvemos derrotados o victoriosos, según lo que uno ha ganado o no en arbitraje que se traducirá por un “bleu de Matignon”, precioso reporte realizado por el Secretario General del Gobierno que normalmente es un acta de decisiones.

En algunas raras ocasiones, me figuro reemplazar al Director del Gabinete Bernard Thomas, al cual me liga una gran confianza, para asistir a la reunión que tiene el director del gabinete del primer ministro con los directores del gabinete de todos los ministerios. El miércoles en la mañana, al mismo tiempo que el Consejo de Ministros. Es un momento interesante porque el tour de mesa permite poner los puntos sobre las íes. Y es divertido, además, ver a Bruno Le Maire, en nombre de Dominique de Villepin, frente a Claude Guéant, en nombre de Nicolas Sarkozy, y mostrar que se entienden en un momento en los que los jefes respectivos libran un combate público sin piedad.

Ese año escolar 2006-2007 está marcado por el tema del método silábico. El ministro tomó una decisión dividida definida con su director del anterior del gabinete con Patrick Gérard que había salido de la DGESCO por un espaldarazo. Con Jean-Louis Nembrini, quien es el consejero sobre las cuestiones pedagógicas tratamos de poner esto en armonía. Él escribe las nuevas circulares que marcan el principio de una revolución mental. Por primera vez, después de tanto tiempo, los profesores de Francia ven venir desde el ministerio un pensamiento pedagógico que se puede calificar de explícito. En francés como en matemáticas y en otras materias el mensaje que hicimos pasar es el

La escuela de la vida

de la necesidad de una enseñanza clara y progresiva. Yo estuve muy tenso por cómo gira la política en esta clase de eventos. Sabiendo que uno está en un tema científico por excelencia y que nuestra posición es muy dividida, veo ciertos actores e interlocutores tener con seguridad el propósito de tiempos antiguos. Total, la aproximación de la campaña presidencial no organiza nada porque se ve a los unos y los otros apostar sobre lo perecedero de lo que nosotros tratamos de hacer. Este cálculo no es del todo exacto. Dentro de las dos funciones que yo ejercía, hice parte de esos que vivimos esta emergencia de una pedagogía explícita y que es la llave de nuestra escuela.

CAPÍTULO IV

EL LICEO DE LA LIBERTAD

Toda verdadera educación es una educación para la libertad. Libertad para la madurez, libertad para construir. La nobleza de la educación es dar a cada persona la base para que le permita ejercer su libertad, que será su dignidad como persona humana. En las antípodas de una libertad consumista, esta es el resultado de una suma de esfuerzos que el estudiante pudo cumplir en la escuela o en el colegio.

La entrada al liceo constituye un primer paso dentro de esta función. El pasaje a segundo es claramente la marca de una nueva etapa de la vida. Cada estudiante vive así en su interior y desea ser tenido en cuenta. En ese mundo específico es importante que la concepción misma del liceo corresponda a esa aspiración hacia la edad adulta. Nunca hay que perder de vista que todo lo que pasa en el liceo es decisivo y que es casi siempre difícil de restaurar lo esencial de las insuficiencias escolares en esta etapa. Este razonamiento no debe conducir a ignorar lo complejo que puede ser el liceo francés y, particularmente, su excesiva rigidez, lleno de cursos que son el reflejo de un proceso de sedimentación que condujo año tras año, reforma tras reforma, a acumular objetivos, misiones y enseñanzas.

Desde este punto de vista, y para utilizar una metáfora, nuestro liceo parece, en sus diferentes componentes a un puerto diseñado para dar una cierta fluidez a la navegación y facilitar la salida hacia el océano. Esto, precisamente, es el objetivo perseguido por el liceo general y tecnológico puesto en marcha a partir de 2010 y que había sido precedido por el liceo profesional comprometido en el 2009.

Hacer del liceo un lugar de iniciativas responsables

La constatación se conoce bien: el liceo no logra proponer cursos diversificados y apenas se separa de una visión pueril y sin responsabilidad propia de estas instituciones educativas. Esta actitud inmadura del estudiante es,

además, compartida por todo el sistema y conducido a un juego de rol, donde el profesor entrega todo su saber ex-cátedra, mientras que el estudiante acepta jugar ese juego y simplemente se reporta. El alumno solo se anima a trabajar por la nota, el boletín escolar y el examen y jamás por su futuro. En ningún momento comprende que está ahí por sus propios resultados. Esta ausencia de proyección hacia el futuro es tan deprimente y destructiva, que se agrava con esta inhibición de la acción, que nos hace tanto mal y dificulta la expresión libre, así como tomar riesgos. Finalmente, nuestra escuela es más de conformismo que de la audacia y la construcción. Por lo tanto, hay un cambio psicológico mayor que se debe lograr.

De nuevo, encontramos el asunto de la exigencia vigilante frente al estudiante, enviado, entre otras cosas, a una evaluación constructiva que le permita progresar. Yo estuve muy atento a las aproximaciones de André Antibí que creó el MLCCM, Movimiento de lucha contra la constante macabra. ¿Qué es la constante macabra? Esta responde a una estructura muy simple que me parece muy justa, muy acertada. En la mayor parte de las clases, constata Antibí, encontramos inevitablemente tres tipos de alumnos: “los malos”, “los medios” y “los buenos” y esto independientemente del nivel en que estén los estudiantes. Todo pasa como si fuera una obligación, a toda costa. Debe haber esta pérdida para valorizar mejor a los que son exitosos. Entonces se tuviera, en el corazón del sistema, una lógica natural de exclusión progresiva¹. Según André Antibí, dentro de esta lógica, es necesario que existiera un verdadero contrato al principio de año con el estudiante, que le permita cumplir las etapas de sus logros. Cientos de profesores adoptaron esta aproximación y las impulsé como parte esencial de mis funciones en la dirección de enseñanza.

Hay que concentrarse en las soluciones para hacer del liceo un lugar de iniciativa, de responsabilidad. Mi convicción es que se hace necesario aplicarla a la escala del establecimiento pero ir induciéndolas a la flexibilidad. Por mi parte, yo preparé desde hace rato la pista consistente en diferenciar aún más las ventajas de la clase de segundo. Esto permitiría prolongar el colegio un año y entonces retroceder para saltar mejor. Desde mi punto de vista, es precisamente lo inverso a lo que se busca lograr. El espíritu de la reforma de 2009 consistió en desarrollar las pasarelas entre las series del liceo y permitir una especialización progresiva pero reforzada, a fin de preparar mejor la enseñanza superior y aliviar las contrariedades del horario. Puede que no siempre sea de la mejor manera, desarrollando espacios para el acompañamiento individualizado. El “*aliviar*” los programas no debe ser entendido como sinónimo de edulcoración de una

¹ Antibí A., *La constante macabra*, Éditions Math’adore, 2003.

disciplina por aquellos que escogen especializarse. Pienso, en particular, que las matemáticas han sufrido estos últimos años una evolución bajando su nivel de exigencia. Debemos, por el contrario, preservar este aspecto en esta materia haciéndola parte de la excelencia francesa, tal como debe suceder con otras disciplinas. Debe siempre existir la posibilidad de hacer una profundización importante mientras que el estudiante escoge la vía que le corresponde.

Muchas cosas interesantes pasaron para favorecer la reforma, a pesar de que su aplicación fue extremadamente heterogénea. En el fondo esto era imposible de detener, porque ya se había decidido darles las llaves para hacer concreta esta acción a los jefes de los establecimientos educativos y a sus equipos. Más que el riesgo de desigualdad en dichos lugares, se detectó la posibilidad de apropiación que se les fue ofrecida y que fue llevada a cabo, en numerosos casos, con la puesta en marcha de acciones dinámicas e imaginativas. Sobre el plan del método y el espíritu de esta experiencia hay que decir que esta pasa por la necesidad de insistir sobre la libertad de nuestro liceo; tanto para los estudiantes como para el equipo de coordinación. En materia de educación como en otros temas, el verdadero poder se ejerce cuando se sabe delegar el poder. Más allá de la introducción de una mayor flexibilidad en todo el camino del colegio, la reforma del liceo es igualmente traducida por una renovación de todos los programas de enseñanza de las series generales, tecnológicas y profesionales.

La reforma del liceo profesional

La vía tecnológica es una singularidad francesa a la cual estoy muy cercano porque representa un justo medio entre la filial general y la filial profesional. Desde este punto de vista se abre a todas las posibilidades para los estudiantes, puesto que algunos de ellos irán hasta el título de ingeniero, mientras otros tienen vocación para seguir sus estudios hasta Bac+2 o Bac+3, lo que corresponde, a su vez, a una necesidad de la economía y a un perfil de estudiante que se siente bien con los estudios superiores cortos y especializados. Si la vía tecnológica debe ser entonces preservada, merece una renovación completa, después de haber sido dejada en el abandono durante tantos años. Esto fue particularmente cierto por la serie STI (Ciencias y Técnicas Industriales), para los cuales los programas no habían sido modificados desde 1991 y entonces los resultados tuvieron un fuerte descenso desde hace varios años. Esta desafección fue debido, por un lado, a que los programas eran obsoletos, muy distantes de nuestro tiempo, con un número incalculable de opciones diferentes. Es de hecho mucho más paradójico que la materia tecnológica haya sido, sin duda, esa que conoció más evoluciones rápidas de las últimas decenas de años y se concentre más

en los desafíos para el futuro económico de nuestro país. Nosotros entonces comenzamos un trabajo importante para modernizar los programas y reorganizar la serie en cuatro especialidades que responden a los desafíos contemporáneos: arquitectura y construcción; energías y medioambiente; innovación tecnológica y eco-concepción; sistemas de información y numéricos. A lo largo de la fase de elaboración de la reforma hecha por Eric Roser en el gabinete de Luc Chatel, yo personalmente insistí sobre la nueva serie integral de desafíos para un desarrollo durable, como lo traduce la nueva STI2D: Ciencias y Tecnologías de la Industria y Desarrollo Durable. Este trabajo de modernización de capacitaciones y de la imagen permitió re-dinamizar una serie de asuntos que tenía gran necesidad de modificarse. Falta saber si, en corto tiempo, este esfuerzo permitirá atraer más jovencitas dentro de una serie que era frecuentada regularmente por 98 % de muchachos, mientras apenas el 2 % eran mujeres.

En lo que concierne a la vía general, yo milité por introducir cambios en el aspecto literario (L). Se hacía necesario reforzar un aprendizaje de “Derecho y grandes desafíos del mundo contemporáneo”. Me parecía indispensable transmitir, desde el liceo, las herramientas esenciales para una amplia comprensión del mundo. Me parece que nosotros no buscamos los medios para un re-equilibrio entre las series S, ES y L. Frente a la dominación de la serie S, habría que juntar las fuerzas de las series L y ES, sabiendo que hay un vasto juego de opciones que permiten hacer elecciones internas, vigilando no introducir jerarquías. Se tendría, entonces, un largo puente que prepararía a los jóvenes para el conjunto de estudios en Ciencias Humanas, Derecho, Economía y Letras. Estoy convencido que esa es la vía del futuro, que permitirá dar un paso adelante de flexibilidad a la organización del liceo general.

Si las series generales han focalizado su atención se debe, en realidad, a las innovaciones efectuadas en la vía profesional, que jugó un rol precursor desde 2009. A pesar de las dificultades y críticas, la reforma del liceo profesional constituye un incuestionable éxito para la Educación Nacional. El paso al bachillerato profesional en 3 años –contra 4 antes– era un efecto indispensable para luchar contra el flujo de abandono escolar y poner la vía profesional sobre un pie de igualdad con las vías generales y tecnológicas. Antes, la lógica era imponer un año de curso adicional a los estudiantes que habían podido encontrar dificultades con el cuadro escolar y buscaban una inserción profesional rápida. Además, algunos programas eran prolongados en el tiempo para poder llegar a los 4 años, sabiendo que podían fácilmente ser enseñados en 3. Los cambios consistieron, pues, en reconcentrar esos programas, creando pasajes y sobre todo dispositivos de acompañamiento para los estudiantes.

Esta reforma nos permitió avanzar hacia el gran objetivo nacional que es el de llevar 80 % de estudiantes a obtener el bachillerato. En muy poco tiempo hicimos un salto enorme, ya que pasamos de una tasa de 65 % –invariable desde hace 15 años– a 71 % de bachilleres en una generación. No es inútil señalar que se trata de una adquisición que fue obtenida no de forma artificial, bajando el nivel del examen, sino ampliando nuestra gama en dirección hacia la enseñanza profesional. Además, hay un verdadero progreso social porque esos nuevos bachilleres son casi siempre los primeros bachilleres de sus familias. El desafío mayor es, sin embargo, disuadir a esos bachilleres profesionales de inscribirse en la universidad donde ellos se enfrentarán a una tasa de fracaso lamentable.

Así mismo, es deseable evitar que haya demasiados bachilleres generales que se inscriban en institutos universitarios de tecnología. Desde ese punto de vista, las medidas recientes que tienden a acordar prioridades para los bachilleres tecnológicos en IUT (Instituto Universitario de Tecnología) y consolidar los avances de los BTS (Brevet de Technologique Supérieur: Diploma de Técnico Superior) para los bachilleres profesionales, me parece que va en el sentido correcto para prevenir que los puestos disponibles no sean tomados por los bachilleres generales.

Hay que tener siempre presente que la vía profesional y el futuro de los bachilleres, conduce evidentemente a establecer la relación entre la escuela y el mundo del trabajo. Si dicha relación está en el corazón de la problemática de la enseñanza profesional, también debe tener sentido para la totalidad del campo educativo, con un doble desafío: favorecer la inserción profesional de nuestros estudiantes e impulsar el espíritu de emprendimiento.

La escuela y la empresa: dos mundos que se comprenden mejor

Contrariamente a las ideas recibidas, la escuela no considera a la empresa como un diablo, y esta última no percibe el sistema educativo como un mundo *courtelinesque*. La relación entre la escuela y la empresa ha evolucionado mucho a lo largo de los diez últimos años y avances muy importantes se han realizado en materia de comprensión mutua. Hoy, una buena parte de los profesores interactúan armónicamente con la empresa. De otro lado, muchas empresas han comprendido que la Educación Nacional se ha venido modernizando. Acciones, tales como “la semana de la escuela-empresa”, iniciada en colaboración con el Medef a comienzos de 2000, ha contribuido a esta evolución de mentalidades. Hay, actualmente, que ir más lejos dirigiendo ampliamente nuestros esfuerzos en la difusión entre los estudiantes del espíritu de empresa, del cual nuestro país tiene tanta necesidad. Esto se puede hacer a través de talleres, de juegos de rol

o de la creación de junior-empresas en el seno mismo de los establecimientos escolares. La Educación Nacional ya dispone de socios sólidos para avanzar en ese sentido, a la imagen de la asociación “Juventud y Empresa” de Yvon Gattaz, de “100.000 emprendedores”, dirigida por Philippe Hayat o la asociación “Emprende para aprender”. Los espíritus evolucionan, pero aún queda un escalón por ascender para que la creatividad y el espíritu de empresa se vuelvan competencias valoradas en la escuela, como están propuestas en el libro de competencias experimental que mencioné anteriormente.

El otro desafío mayor de la relación con la empresa es, sin duda, la preparación para la inserción profesional. Hoy, lo importante es multiplicar las ocasiones de encuentro entre estudiantes del liceo y actores económicos, tanto en el seno mismo de los establecimientos escolares, como de las empresas. Varios dispositivos habían sido creados a lo largo de los últimos años para favorecer esos intercambios en el liceo. Es así que el recorrido de descubrimiento de profesiones y de formaciones permitió dirigir a los colegiales el mundo del trabajo desde la clase de quinto grado. Además de la opción de revelación del entorno profesional existente (DP3), nosotros implementamos en la clase de tercer grado un conocimiento de la enseñanza superior de 6 horas, rebautizada después como “prépa-pro” que tuvo un gran éxito, pero que fue suprimida en 2013. Desde mi punto de vista, no hay problema en proponerles a los estudiantes, desde el colegio, que busquen pensar en pre-orientarse hacia un liceo profesional, así esa elección no sea definitiva. En efecto, se sabe muy bien, que varios estudiantes se revitalizan, literalmente, cuando no son confrontados únicamente a ejercicios abstractos.

Ese trabajo con las empresas se vincula a nivel del liceo, y específicamente del liceo profesional, ya que el conjunto de nuestros diplomas profesionales son concebidos en concertación con las diferentes ramas del saber. Con la ayuda de Jean-Marc Huart, sub-director encargado de los liceos de la DGESCO, impulsamos, a lo largo de los últimos años, una gran modernización de nuestros diplomas para adaptarlos a las mutaciones tecnológicas, a la emergencia de la informática y del desarrollo sostenible, y a las oportunidades del mercado laboral.

En efecto, la cuestión de la adecuación entre el diploma, el flujo de estudiantes y las oportunidades profesionales es esencial. Cuando yo fui Rector de la Academia de Créteil, tomé el hábito de entregar nuestros diplomas profesionales, según su grado de atracción y su capacidad de inserción. Hay que, por supuesto, poner de lado las formaciones y los diplomas que no son ni atractivos ni con el poder de inserción y apoyar los que sí lo son. Pero el

desafío mayor lo constituyen las dos categorías intermedias y en particular los diplomas no atractivos pero que sí pueden insertar a los estudiantes, a la imagen de un edificio o de una parte de una industria. La aeronáutica tiene dificultades para encontrar “caldereros”, si bien es un sector moderno y que proporciona empleo y mantiene una actividad económica constante. Queda mucho por hacer, en particular frente a las profesiones artesanales aún subestimadas.

Nuevos socios con la enseñanza superior

Paralelamente a estas perspectivas de inserción profesional, el liceo debe preocuparse en el futuro de sus estudiantes en la enseñanza superior. Este asunto es aún más importante que el hecho de entrar a la Universidad; es, para numerosos estudiantes, un momento más cambiante que entrar al colegio, con una tasa de fracaso considerable en el primer semestre. Si el sentimiento de libertad es inmenso, es difícil, en todo caso, hacer buen uso de él. Hay que tener en cuenta que las expectativas se elevan y se transforman súbitamente y que el trabajo personal toma un lugar preponderante. Es esencial reforzar los vínculos entre la secundaria y el nivel superior para preparar la transición hacia la Universidad. Más allá del trabajo adelantado por los mismos centros de educación profesional en el marco del plan para el éxito en licencia dirigido notablemente por Valérie Péresse a partir de 2007 y que se suman a las “cuerdas del éxito” imaginadas por el inspector general Claude Boichot, a partir de 2008, constituyen un progreso considerable. Las cuerdas en cuestión funcionan sobre el principio de asociación establecida entre uno o varios establecimientos de enseñanza superior (grandes *Ecoles*, universidades y sus IUT), liceos con clases preparatorias a las grandes escuelas (*Ecoles CPGE*) y secciones de técnicos superiores y liceos y colegios “sources” (fuente) salidos prioritariamente de territorios de la política de la Ville². Esas asociaciones permiten la implementación de acciones de tutoría, de apoyo o proponen actividades culturales. En 2012, 326 de las citadas cuerdas estaban implantadas, permitiendo una primera cobertura territorial. Pero, infortunadamente, en este ámbito, todas las acciones nuevas deben ser impulsadas hacia la valorización de las clases preparatorias a las grandes *Ecoles* para la población escolar que ha sido tradicionalmente alejada.

Desempolvar el examen de bachillerato

Queda finalmente la cuestión del examen final de bachillerato, examen bicentenario, que ilustra de forma paradigmática la fecundidad de la tensión entre la tradición y la modernidad dentro del sistema educativo. Evidentemente,

² <http://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite.html>

no confío mucho de los discursos que buscan suprimir el examen³. El diploma nacional es un muy buen estándar de finalización del ciclo que contribuye a regular el recorrido del estudiante: se consolida como un fuerte referente y su impacto es muy apreciable. Suprimirlo significaría ponerle fin a una de las últimas instituciones de Unidad Nacional después de la desaparición del servicio militar; además, se acabaría con una herramienta de regulación que hay claramente que reformar pero no destruir. Entonces, debe ser conservada ya que permite difundir una lógica pedagógica pertinente, así sea modernizada. Lo que toca es mantener algunas pruebas claves en control y evaluar el conjunto de otras materias bajo la forma de un control permanente. Observo, además, que actualmente los resultados del año coinciden en un 95 % con las notas obtenidas *in fine* en el examen final de bachillerato. Sobre esa base, será posible establecer un *continuum* más claro entre el liceo y la enseñanza superior. Así que hay todo el sentido de mantener esta inmensa maquinaria que moviliza el conjunto de energías durante cerca de cuarenta y cinco días y anula el mes de junio a todos los estudiantes del liceo. En otros términos: preservar el estándar nacional y el símbolo republicano que es el examen final de bachillerato, pero desempolvarlo y adaptarlo a nuestro tiempo, así como todo el sistema del liceo en su conjunto.

³ Es uno de mis raros puntos de divergencia con mi amigo Jean-Robert Pitte, que ha escrito un libro estimulante sobre el tema: *Stop à l'arnaque du bac*, Oh! Éditions, 2007.

INTERLUDIO IV

CRÉTEIL: INNOVAR PARA PROGRESAR

El encanto de Créteil no se nota a primera vista; ya les hablé de la comuna o de la academia. La ciudad fue construida a lo largo de los años 1960 y 1970 cuando se creía que éramos modernos movidos por los conceptos que degradarían tan seriamente el futuro. En cuanto a la academia, fue concebida bajo un modo administrativo agrupando tres departamentos del Este francés de características muy distintas: La Seine-Saint-Denis, el Val-de-Marne y la Seine-et-Marne. Esta última, la Seine-et-Marne representa en superficie casi la mitad de l'Ile-de-France, de Chelles en Fontainebleau, de Meaux en Provins. Es una especie de Francia en miniatura con sus zonas rurales, semiurbanas y urbanas. El Val-de-Marne y la Seine-Saint-Denis son reconocidas como “periferias o suburbios difíciles”, pero eso oculta también una gran diversidad de situaciones, con muchos lugares que progresan y tienen una vitalidad casi siempre prometedora. Como siempre, la realidad es mucho más compleja de lo que la imagen proporciona.

Así, en una segunda vista, la academia de Créteil presenta un señuelo innegable. Es un sitio donde uno se enfrenta a todos los desafíos. Su cotidianidad está llena de energía, existe una gran voluntad para mirar hacia el futuro de frente con creatividad y con trabajo colectivo. Nada es simple allí. Las dificultades materiales son reales. Las fuerzas de resistencia al cambio son más poderosas que en otro lugar. El entusiasmo por los grandes desafíos del progreso social que se presentan no son compartidos por todos. Pero esas dificultades son justamente una palanca para todos los que no tienen miedo a los obstáculos y que creen aún, en el interés general y en las virtudes de la educación.

Al llegar a Créteil, inmediatamente me impactó la calidad de los que me rodean y de la mayoría de marcos del sistema. Mi predecesor, Bernard Saint-Girons, magnífica figura de servidor del Estado, realizó un buen trabajo. Como en Guyana, yo no tardé en apoyarme en los jefes del establecimiento, claves “puntas de lanza” del sistema. Ellos no son todos perfectos. Pero, en su gran mayoría,

ellos son remarcables, dedicados a la causa de la educación, comprometidos en lo cotidiano. Los profesores, cuando no están desmotivados por todo lo que les toca afrontar, están la mayor parte del tiempo abiertos y motivados. La intermediación sindical carece desafortunadamente muy seguido de dinamismo y de esa voluntad de actuar. El contacto directo me permitió analizar y actuar apoyándome en los equipos. Pero, con cerca de 80.000 profesores, yo no podía pretender mantener un vínculo directo con cada uno.

Sin embargo, desde el comienzo, con el equipo académico, un “equipo de ensueño”, nosotros creamos las condiciones de un cambio en las prácticas y en las aproximaciones. En unas semanas, un proyecto académico fue elaborado gracias a una gran concertación que responsabilizó a todos los que están implicados en el territorio. Sería fundada sobre tres principios: éxito, equidad, solidaridad. Este proyecto académico sería luego la base de todo mi sistema de gobernanza. Yo reuniría muy seguido a los actores para hacer una valoración sobre los objetivos fijados y dar los impulsos necesarios.

En un contexto político y sindical globalmente hostil, en razón del clima nacional, mi estrategia fue proponer rápidamente innovaciones a pequeña escala, aplicables inmediatamente, evaluables y contagiosas. Esta estrategia funciona. Seduce a todos los que ven en ella un método que prueba que los cambios son posibles en la Educación Nacional cuando uno se apoya sobre reformas nacionales claras y se presentan iniciativas adaptadas al terreno. La estrategia irrita a todos los que tienen miedo de la innovación y sobre todo a los que viven de deplorar, del lamento, del pesimismo, de la crítica de los adeptos del “espíritu que dice siempre no”.

Mis primeros pasos en Créteil me valieron rápidamente buenas alianzas y a veces enemistades. Los elegidos, todos confundidos, aprueban mi propósito, ya que ellos buscan una Educación Nacional en movimiento capaz de acompañar sus políticas de progreso social para sus territorios. Otros, no tardaron en identificarme como alguien que busca sobrepasar los límites y eso no les gusta.

La crítica entonces, es de un simplismo desconcertante. Yo sería un hombre de “golpes”, mostrando una vitrina reluciente al servicio de un poder que no piensa sino en acabar la Educación Nacional. Por supuesto, yo me contento de responder a eso con actos. De hecho, el equipo de Créteil abrió surcos que tienen la vocación de inscribirse por largo tiempo aportando la prueba de que cambios concretos son posibles *hic et nunc* para responder a los grandes problemas que se deben enfrentar: adquisición de competencias fundamentales de los estudiantes, estabilidad de los equipos profesoraes, modernización informática, relaciones familiares-profesores, seguridad de los adultos y los niños, dinamismo pedagógico y educativo, etc.

Se confunde rapidez con superficialidad cuando, al contrario, se trata de una lógica que es puesta en movimiento al servicio de una sola idea: mejorar lo que pasa concretamente en la clase para el estudiante. La celeridad está al servicio de la eficacia. Los métodos que yo implanté en Guyana reencuentran aquí el mismo eco, simplemente porque estamos a algunos kilómetros de París, en territorios que todo el mundo mira como indicadores de la salud del país.

El contexto nacional no facilita las cosas. Yo implanto la política de supresión de un puesto sobre dos retiradas de jubilados. Es extremadamente difícil realizar esto en un país donde todo el mundo está acostumbrado a pedir “más recursos” desde el momento que un problema se presenta. Así que los problemas no faltan. Por tanto, cada uno sabe, en el seno del ministerio, que la creación de puestos no es la solución, sobre todo en el segundo grado. En 1998, frente a una gran huelga de profesores en Seine-Saint-Denis, el gobierno creyó adecuado crear masivamente puestos en el departamento. La idea, demasiado simple, era de obtener, con 2000 puestos, un efecto, “Canadiar”. Por lo tanto, en los diez años que siguieron, no se constató ningún progreso particular en el departamento, disponiendo, en todo caso, desde entonces y de lejos, de la mejor tasa de encauzamiento en la Francia metropolitana. Y es claramente posible hacer algo mejor con menos. Y fue lo que yo me encargué de probar. Fui apoyado por una administración que procedió finamente, trabajando de otra forma notable, a través de una lógica de contrato con los establecimientos. Un diálogo de gestión se creó, con objetivos fijos y dio mayor autonomía de utilización a los recursos. Por ejemplo, para evitar repetición del curso, se permite enviar a sitios como Créteil 700 puestos para ayudar a los alumnos. Se puede, desde una aproximación cualitativa economizar y mejorar el sistema.

Una política de disminución de puestos es raramente popular *a fortiori* en un país en el que la pedagogía sobre la situación presupuestal es bastante deficiente. Así que, toda acción que se adelante es acusada de participar de una política “*casse du service public*”. Dicha acusación me afectó evidentemente ya que tengo el sentimiento de luchar a cada instante para el progreso de ese servicio público de la educación poniendo sobre la buena vía a la academia de Créteil.

Varias veces por semana, me reúno en los establecimientos para hablar con todos aquellos que hacen la escuela en la cotidianidad. Cuando uno visita una escuela, un colegio o un liceo, hay muy poco tiempo para comprender si la tendencia general es buena o mala. Eso se ve con indicios muy simples y en la relación que uno constata entre el jefe y el equipo. Es por eso que una de las claves de la calidad del sistema es el cuidado que uno le da al reclutamiento y a la formación de los responsables del terreno.

Muy seguido, debía ir a un establecimiento con una atmósfera de crisis. Los profesores están en huelga por motivo de una violencia cometida o porque ellos protestan contra una reforma o contra una autoridad. Mi principio es simple: escuchar y comprender. Los profesores ven muy bien que yo disimulo, que si hay un problema que se debe resolver, se resolverá y lo haremos todos juntos. Ellos ven también que yo soy inflexible cuando estoy frente a la manipulación, a la agitación política que no quiere mostrarse. Eso es insoportable para mí y les digo siempre directamente, porque es, para mí, la violación de algo sagrado: el interés general que nosotros debemos buscar. Casi siempre cambié mi posición, rectifiqué el tiro, organicé las cosas al tener en cuenta las críticas de los que conocen mejor ya que ellos están sobre el terreno. Mi respeto por los profesores es total porque son ellos los que viven la realidad de la clase todos los días. Y concibo mi misión como un apoyo a su accionar cotidiano. En el rectorado, en las reuniones, preguntaba sistemáticamente: “¿Pero qué impacto habrá para los estudiantes en la clase?”.

A veces, yo los sorprendía yendo más lejos que ellos. Una vez, en un colegio de Aulnay-sous-Bois, me sorprendí por la calidad de lo que me expusieron. Inútil de buscar por mucho tiempo la causa de esta excelencia: la comunidad de profesores y del personal estaba unido detrás de un propósito principal totalmente comprometido, abierto e inventivo. El equipo pide algo que es habitualmente pensado como un fracaso. Ellos tienen tres consejeros principales de educación, lo que ya es mucho para un colegio. Sin embargo, quieren un cuarto. Es en ese momento que viene a mi espíritu la idea de instaurar un responsable por niveles. Les prometo satisfacer su pedido si ellos tienen un proyecto educativo por niveles que cada uno pueda implantar. Ellos lo harán y de esa manera nacería una experimentación más amplia que yo haría en Créteil, que inspiraría luego la creación de los “*préfets des études*” en los colegios Eclair, en educación prioritaria.

Otro día, voy a visitar el microliceo de Sénart inventado por un grupo de profesores idealistas; esta experiencia consiste en proponer a los jóvenes que han abandonado el liceo, después de más de un año, volver a una estructura adaptada donde se les va a hacer seguimiento de una forma muy personalizada y responsabilizándolos. Esos jóvenes tienen casi siempre un recorrido un poco deteriorado. Ellos ya poseen una experiencia de vida porque tienen un trabajo o porque ya estuvieron expuestos a problemas de todo tipo. Si ellos están allí, es porque están muy motivados. El microliceo les ofrece cursos en pequeños grupos, una tutoría y les pide que participen en hechos que se den dentro de la estructura. Los estudiantes hacen el oficio. Son tratados como adultos

responsables. La tasa de éxito del bachillerato es muy importante, teniendo en cuenta las dificultades presentes.

Cuando hice esa visita, sé que mis interlocutores se hicieron preguntas. Represento la institución y ella ve con desconfianza esa clase de proyectos, un poco costosos, no obligatorios (estudiantes tienen más de 16 años), y al margen del funcionamiento clásico del sistema. Los observo. Ellos no saben hasta qué punto los aprecio. Para mí son muy significativos esos profesores, tanto estos como todos los de Francia, que se arremangan las camisas por un ideal, por empatía con los estudiantes, por exigencia hacia los estudiantes, hacia el mundo y hacia ellos mismos.

Yo me vuelvo, a partir de ese momento, un apoyo incondicional del proyecto. Y sé que eso los va a sorprender. No solamente no cerraremos Sénart, sino que les propuse expandir la experiencia en Val-de-Marne y en Seine-Saint-Denis. Un diálogo se abriría, por tanto, sobre la pedagogía y los medios. Para ellos también es el momento de tomar más conciencia del sistema de complicaciones que se debe necesariamente respetar pero que no obstruye el hecho de avanzar. A un costo razonable, en dos años, se abrirán los dos microliceos proyectados¹. Decenas de jóvenes fueron así puestos de nuevo en la buena vía cada año gracias a estructuras de ese tipo.

Le otorgo importancia a todo lo que puede dignificar este territorio franciliano, siempre en atraso en comparación con otras academias. Así, yo animé a la región Ile-de-France y al consejo general de Seine-Saint-Denis a comprometerse en el proyecto del liceo internacional de Marne-la-Vallée (sobre las comunas de Brie y de Noisy) deseado por los alcaldes del Este parisino y que, luego, contribuiría fuertemente en el desarrollo y el resplandor de esta parte de la región.

Créteil impone sus características, principios de acción, de innovación y de experimentación. Lo que yo propongo sorprende, a veces, porque puede levantar un clasicismo que yo no niego o anticipaciones que me parecen indispensables. Así trato de entregar al honor, las distribuciones del premio de fin de año. Desde mi modo de ver, hacen parte de esos rituales indispensables, que representan un tiempo importante en la vida de una persona, casi siempre de una familia, una suma de trabajo que la institución reconoce. Es normal que una ceremonia solemne sea consagrada a ese fin. Escuché todas las críticas sobre ese asunto. Ninguna me afectó. Yo impulsé a los establecimientos a hacerla y yo fui a numerosas manifestaciones. Es cada vez la misma alegría, el mismo orgullo de

¹ Yo propondría luego, en cabeza de la DGESCO, la generalización de los microliceos en cada academia de Francia (en la circular de comienzo de año de 2011), lo que daría nacimiento a varias iniciativas prolongadas hoy notablemente, para crear microliceos profesionales.

los estudiantes y de su familia. Así que eso me da una energía que me vuelve inmune contra todos los gruñones.

Otras iniciativas muestran más directamente cómo se dio la experimentación, cómo las implantamos para ver los efectos en el colegio de un sistema “curso en la mañana y deporte y cultura en la tarde”. Los primeros resultados fueron realmente alentadores para el clima escolar, los resultados de los estudiantes, la lucha contra la obesidad, que Luc Chatel me pediría organizarlo a nivel nacional para el año siguiente.

Yo otorgo también mucha importancia a las innovaciones que permiten tomar en cuenta las posibilidades informáticas. Desde mi llegada a Créteil, promoví un espacio informático de trabajo que bautizamos “*cartable en ligne*” y que se desarrolla rápidamente, permitiendo una mejor comunicación con los padres (notas, informaciones en línea, etc.). Esas iniciativas parecen simples. Pero se enfrentan a obstáculos de todo tipo.

En lo que tiene que ver con la informática, mis convicciones están expuestas. Eso hace parte de la vida cotidiana de nuestros niños y de nosotros mismos. La escuela no podría abstenerse, se arriesgaría a caer en un arcaísmo absurdo. Por tanto, la informática es como la lengua de Esopo, portadora de lo mejor y de lo peor. Lo más grave que existe es la “sociedad de las pantallas” que envía a demasiados niños y adolescentes a un universo de un vacío desesperante. Lo mejor, es la increíble apertura sobre el mundo que eso les permite y la posibilidad de una interactividad concreta. Grial pedagógico después de Sócrates.

En realidad, me parece que se debe hacer una gran distinción entre la escuela primaria y la secundaria sobre este punto. En la escuela primaria, el uso de la informática puede ser marginal. Observé con emoción y sin asombro que los marcos de la Silicon Valley habían concebido para los niños una escuela primaria muy moderna por sus principios pedagógicos, pero en la cual las pantallas eran prohibidas. Ellos saben, de pronto mejor que nadie, que toca que el pequeño hombre se construya antes de entrar en la civilización de las máquinas.

Por el contrario, el colegio y el liceo pueden ser el lugar de una modernidad informática asumida y manejada. En lenguas, por ejemplo, yo animé en Créteil, métodos que conducen a los estudiantes a utilizar, en clase y fuera de la clase, su teléfono celular para escuchar y hablar a partir de lecciones muy vivas. El tiempo de escucha y de habla en lengua original se encontraba con esto duplicado. Ya que las máquinas y las redes invaden la vida privada de nuestros estudiantes, hay que tratar de ofrecer un contenido útil para enfrentar exitosamente este fenómeno. Esto es posible a través de estrategias bien pensadas que hagan posible que el tiempo extraescolar sea un tiempo de aprendizaje. Hay, por ejemplo, un uso

pedagógico de las redes sociales que algunos profesores ya saben realizar. La academia de Créteil ha podido ser un contenedor de varias experimentaciones en lo que respecta a la informática, así como sobre otros asuntos.

Es así que, desde mi llegada, yo apoyé el principio de lo que se llama los “Liceos experimentales”, experiencia iniciada por Richard Descoings para impulsar a los liceos a trabajar de forma diferente y abrir sus ventanas a través de proyectos permitidos con financiamientos externos. Yo encontré así, equipos de profesores excepcionales, totalmente dedicados a la causa de la promoción de sus estudiantes. Aprecié el conjunto de sus aproximaciones, porque ellas tocaban a todos los estudiantes sin tener miedo de posicionarse en *locomotives* a los más brillantes entre ellos. Todo eso fue complementario del dispositivo “ZEP Science Po”, que abriría una vía de acceso a la escuela de la rue Saint-Guillaume, de una forma eficaz y voluntarista.

Simétricamente, yo impulsé también todas las iniciativas que iban en el mismo sentido de una apertura social de la enseñanza superior, como “*Une grande école, pourquoi pas moi?*” (un gran Ecole, ¿por qué no yo?) del Essec y del que yo encontré también la inspiración para preparar a los estudiantes lo más que se podía a los concursos. Es la misma visión que me hiciera apoyar luego a los institutos de estudios políticos en regiones que proponían una acción parecida.

Se han propuesto casi siempre las dos aproximaciones, la primera, “democrática” abriendo la brecha dentro del principio de igualdad teórica para asegurar mejor una igualdad concreta; la segunda, “republicana”, dando una preparación más fuerte a los estudiantes menos favorecidos para pasar un concurso idéntico. En realidad, siempre pensé que tocaba insistir, a pesar de la amplitud de los desafíos, que las dos aproximaciones permitían tomar con tijeras la pesada realidad del determinismo social.

Pude, mientras que era rector, impulsar múltiples dispositivos para ir en esa dirección, apoyándome en los jefes de establecimiento más innovadores y audaces. Y los resultados fueron vivibles. Se habla poco de esos avances que caracterizan a la Francia de hoy. Detrás de todos los incidentes y dificultades de la periferia, hay en realidad una generación que emerge, jóvenes que se apropian de sus oportunidades y que son testigos de hecho de que esta nación es una sociedad menos cerrada de lo que se dice. Un dato es bastante significativo: la tasa de acceso a la enseñanza superior en Seine-Saint-Denis sobrepasa la media nacional, mientras que la de Seine-et-Marne es una de las más bajas de Francia. La realidad es más sutil de lo que uno se imagina y yo sufrí seguido del ambiente

del maniqueísmo y de nebulosos análisis en el debate público sobre la educación y sobre la periferia.

Guardo, en todo caso, partiendo de mi experiencia en este campo, la convicción de que las posibilidades de progreso son inmensas. Hay que escuchar a aquellos que discriminan, a aquellos que le tienen miedo a la inclusión, a un futuro incierto. El discurso de la voluntad, que acompaña los actos, es indispensable frente a todos los que se dedican a oscurecer el tablero, a explorar los disgustos para conocerlos profundamente y afrontarlos. Nosotros logramos en Créteil cambiar ese ambiente. La fuerza estaba del lado de la iniciativa, de la voluntad de actuar y de unir.

Mi felicidad en esta función fue completa. A pesar de que hubo días muy duros. Me acuerdo en particular de todos esos momentos de crisis en los que tocaba manejar las situaciones de violencia, a veces, en el marco de movimientos lanzados por aprendices de brujos que hacen salir a los estudiantes a la calle para servir como objetivos políticos. En esos períodos, hay que apoyar cada establecimiento, mostrar que hay fortaleza, visitar cada lugar cuando necesitan apoyo. Nosotros nos organizamos y estábamos listos para eso.

Créteil fue una satisfacción por las experimentaciones importantes descritas a lo largo de estos capítulos, pero también, más generalmente, por la lógica educativa y pedagógica conjunta que se pudo desarrollar gracias a un equipo fuera de lo común. A veces, se tiene la sensación de “Arar en la mar”, según la expresión de Bolívar, en funciones tales donde todo se presenta en el largo plazo y donde todo está por hacerse cada día pero, en realidad, en Créteil, como en otros territorios, logramos, en todo caso, abrir los surcos, sembrar las semillas e influir en los destinos. Y me fui de Créteil como me fui de Guyana, con el corazón apretado de dejar un territorio querido donde aún quedaba tanto por hacer.

SEGUNDA PARTE

EL ESPACIO DE LA VIDA

CAPÍTULO V

LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Interrogarse sobre las misiones de la escuela nos conduce a distinguir dos visiones poco conciliables. Algunos pueden considerar que la educación no debe ser el resorte de la escuela, que debe concentrarse solo en la instrucción. Evidentemente, esta posición tiene una cierta dignidad intelectual, ya que se busca querer sacralizar el corazón de la misión de la institución escolar. Es decir, la transmisión de saberes y dejar a la familia responsable del resto.

Sin embargo, esta lección no es la elección que se ha hecho y no fue por nada que el ministerio encargado de la escuela renunció, en 1932, al nombre de Instrucción Pública para adoptar el de Educación Nacional. Sobre el fondo del asunto, considero que la función de la instrucción debe ser el eje principal sobre el que se fundamenta la escuela. Así pues, en la mirada de las evoluciones sociales y societales de los últimos decenios, se plantea como indispensable que la escuela dé una visión completa al niño y asuma la función de educación que debe ser compartida por el conjunto del personal escolar: estamos hablando de todos los trabajadores involucrados en el proceso tales como las enfermeras, las asistentes sociales, los médicos pero también los mismos profesores.

El principio de coeducación

Implantar esta noción completa sobre el niño no tendría sentido sin una reflexión profunda sobre el lugar que tiene la familia en su educación. En efecto, la cuestión de la relación entre la familia y la escuela es primordial, es básica, nodal, en efecto, ontológica, ya que, por definición, es la familia la responsable de la educación desde el principio de la vida. Es un hecho que cuando los padres confían su hijo a la escuela comienza un proceso que se puede llamar la “coeducación”.

Este concepto, que indica que hay una responsabilidad conjunta y compartida de los padres y de la escuela para educar a un niño es justa, puesto que señala bien que no hay una de-responsabilización de la familia a partir de este momento, sino todo lo contrario, y no existe, tampoco, la captación del niño por parte de la

escuela, como una barrera que sería encaminada a limitar o no permitirle a los mayores involucrarse en el proceso.

Los principios que sustentan la relación entre la escuela y la familia son muy claros. Son tan importantes como la eficacia que debe darse y que es indiscutible. En efecto, los estudios que muestran la investigación francesa e internacional coinciden en señalar que la familia está directamente implicada en la escolaridad y el primer factor de éxito del estudiante¹.

En consecuencia, es mejor tener padres que no fueron a la escuela y que son desfavorecidos, puesto que confían en la escuela como un lugar de relajación y éxito y eso podría ser mejor que los padres cultivados que tienen sus propios conceptos sobre la escuela y ni siquiera hacen un seguimiento de la escolaridad de sus hijos. Esos estudios muestran, de hecho, que la relación escuela y familia es más compleja de lo que parece. No es solamente social, sino que es realmente societal.

El tríptico padre-niño-escuela constituye un todo. De allí que sea esencial querer funcionar juntos para asegurar el éxito de los estudiantes. Pero sucede que en Francia nosotros estamos muy lejos de la armonía y de la confianza mutua entre la escuela y la familia. No es una fatalidad; en otros países la familia juega un rol central dentro de la vida de la escuela. Así mismo, es claro que una de las tres o cuatro razones del éxito de la escuela privada de Francia, es precisamente estar cimentada en la alta calidad del vínculo escuela y familia. No hay ningún motivo para que la escuela pública no sea exitosa y no se propicie el mismo vínculo. Toca que seamos capaces de identificar las causas por las cuales se produce esta distancia entre la escuela y la familia pues es necesario superarlas.

La distancia amplificada entre la escuela y la familia

Estas razones están en la búsqueda de un principio que parte del legado de la revolución y así asegurar una verdadera igualdad entre los individuos. Para ello, habría que ubicar a todos los niños dentro de las mismas condiciones socioeconómicas. Pero, tengamos en cuenta que para asegurar la mencionada

¹Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.), *La Sociología del Sistema Educativo. Las desigualdades escolares*, Presses universitaires de France, 2009; Fayol M., Morais J., “La lectura y su aprendizaje”, en Observatorio Nacional de la Lectura, *La evolución y enseñanza de la lectura en Francia*, Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 13-60; Glasman D., Besson L., *El trabajo de los alumnos en horas fuera de la escuela. Reporte para el Alto Consejo de Evaluación de la Escuela* (HCécé), 2004; Jeynes W. H., “Acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje escolar: Un meta-analysis”, Harvard Family Research Project, 2005, <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-and-student-achievement-a-meta-analysis>; Melhuish E. C., Phan M. B., Kathy S. *et al.*, “Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school”. *Journal of Social Issues*, 2008, vol. 64, No. 1, pp.95-114

igualdad, la escuela de la red pública tendría que haber apartado al niño de la familia. Esta concepción, que parece netamente provenir de ciertos discursos de Saint-Just², alcanzó raíces antiguas muy profundas notablemente por el lado de Esparta. Yo necesito que el nuevo internado, tal como lo concibo, no se acoja a este modelo. Por el contrario, se debe fortalecer el vínculo precioso entre la institución educativa y la familia, asociándose con responsabilidad con los nuevos padres, que pueden atravesar por momentos difíciles y sufrir en el acompañamiento de la escolaridad de su hijo. Hay que entonces seguir el proyecto de Condorcet más que ese de Saint-Just si quiere una sociedad más humana y más abierta.

Pero el distanciamiento entre la escuela y la familia tiene igualmente otras razones más acordes con los tiempos actuales, como la evolución de los ritmos de vida, la multiplicación de las familias monoparentales o más aún el lugar consciente de los acontecimientos de la vida personal de los niños. Hay tantos factores que pueden conducir a ciertas familias a sentirse sobrecargadas, que podría llegar a resquebrajarse la relación que ellas tengan con la escuela. En fin, es cierto que las condiciones mutuas no contribuyen a acercar el vínculo entre la escuela y la familia. Es un hecho que para numerosos profesores, los padres de los estudiantes son, desde un principio, una fuente de discordia. Es lamentable, pero aún no hay que preguntarse sobre los motivos de esta tensión. Ahora, desde este punto de vista, es claro que la espiral viciosa del consumismo escolar conduce, a ciertos padres, a comportamientos inapropiados. En ocasiones incluso inaceptables. Esto conduce a conductas que se traducen en hechos diversos, de los cuales los medios hacen eco, sin que se lleguen a entender las reacciones vivas que se suscitan en el seno de una comunidad de enseñanza.

Más allá de este ejemplo, las razones que permitan explicar el distanciamiento que termina por producir desconfianza recíproca entre la escuela y la familia. Se hace indispensable señalar que la representación de los padres en el seno del sistema educativo exterioriza hoy un problema real. En efecto, los representantes de los padres participan en los consejos de administración en la escuela, lo que supone elecciones cada año, cada inicio del año escolar. Alrededor de los últimos años, las tasas de participación de las elecciones de representantes de los padres oscilan, alrededor de 45 % en el primer grado y 25 % en el segundo grado. En el 2013-2014 en el primer grado, las listas de padres no constituidos en la asociación llegaron a la cabeza con un

² Saint-Just escribe por ejemplo en uno de sus cuadernos: “Los niños pertenecen a su madre hasta los 5 años si ella los ha alimentado, y a la República de ahí hasta la muerte”. Saint-Just: *Fragments sur les institutions républicaines*, Primera Edición completa en 1800.

59,85 % de votos delante del FCPE, 15,49 % y las asociaciones locales no afiliadas: 14,69 %. En el segundo grado la FCPE domina con 46,95 % y la PEEP³ sigue con un 10,10 %. El compromiso de estos representantes de padres debe ser festejado porque ellos hicieron un trabajo esencial para acercar las familias a la escuela. Sin embargo, su desarrollo a veces es difícil por los comportamientos militantes de los representantes nacionales de la federación considerados como la primera representativa de Francia. Estoy, además, convencido de que los delegados de terreno de esta federación no siempre tienen la conciencia del carácter extremadamente político de lo que pasa en la escena nacional de la federación⁴.

Entonces hay una paradoja francesa: la principal organización representativa de padres contribuye a endurecer la relación familia-escuela, bloqueando las medidas positivas para los niños, así no sea sistemático. Es lamentable que esta federación tenga regularmente la tendencia de alinearse con tal organización sindical y sobre todo con un determinado partido político. Hay una derivación típicamente francesa, que no pienso sea una fraternidad, también desarrollada entre un partido político y una federación de padres de estudiantes que no es posible en ningún otro país europeo.

Acercar la familia a la escuela

Teniendo en cuenta esta distancia, desde la desconfianza, hay que apoyar vigorosamente todas las iniciativas que contribuyan a acercar la escuela a la familia. Era evidentemente el desafío mayor del “maletín de padres” desarrollado en la academia de Créteil y expandido luego a las otras academias.

El maletín de los padres

El maletín de los padres nació del encuentro de una idea simple y de una dinámica general. La idea simple consiste en acercar los padres a la escuela para favorecer el éxito de los niños. La dinámica general corresponde al conjunto de proyectos que aparecen a partir de 2008 en la órbita del Alto Comisionado de las solidaridades activas. En efecto, la estructura piloteada por Martín Hirsch dispone de verdaderos medios para lanzar los experimentos que permitieron, a la vez, avanzar sobre las políticas de apoyo a la juventud, pero también sobre la conducción de las políticas públicas y en particular sobre su evaluación. A mi modo de ver, el momento es histórico, ya que las herramientas propuestas

³ FCPE: Federación de Consejos de Padres de los Estudiantes. PEEP: Federación de Padres de los Estudiantes de la Enseñanza Pública.

⁴ Las diferencias entre FCPE locales y la FCPE nacional fueron particularmente visibles recientemente a favor del debate sobre los ritmos escolares.

pueden hacer entrar una actividad pública en una nueva era; en efecto, ellas buscan desarrollar dichas políticas sobre las bases más científicas posibles y así, trascender las escisiones políticas y los bloqueos ideológicos, llevando a cabo medidas que se apoyen en el vigor conceptual de la prueba. Sin embargo, la evaluación hace parte del proyecto general. No es añadida de manera empírica en medio de la carrera, casi siempre catastrófica.

Evaluar una idea antes de generalizarla

Hay un asunto fundamental para el futuro de todas las políticas públicas en general y para la Educación Nacional en particular. En efecto, en el pasado, el ministerio tuvo conocimiento de muchos errores, a gran escala, que fueron cometidos porque los responsables quisieron generalizar inmediatamente las ideas que ellos creían justas para todo el mundo. La sabiduría impone lo contrario, comenzar por probar que una idea va en la buena dirección, antes de generalizarla. Y, para eso, es necesario evaluar con la metodología indicada.

La evaluación puede así invitar a la generalización, como al abandono, o aún, a la persecución de un proyecto a pequeña escala. Pienso, en lo particular, en la experiencia “cursos por la mañana, deportes por la tarde”, impartida en una centena de colegios y de liceos a partir del comienzo del año 2010. Los resultados de esta nueva organización del tiempo escolar, dando más lugar a las prácticas deportivas, fueron excelentes; una excepción pudo ser proyectada, pero esta idea no tenía por vocación ser generalizada.

Para desarrollar esas experiencias en terreno, el Alto Comisionario de la Juventud puso a disposición de los actores una especie de caja de herramientas. Yo decidí utilizarla para trazar el vínculo entre padres y escuela.

En efecto, lo he dicho antes, la investigación internacional demuestra que la implicación de los padres en la escolaridad de sus hijos es, con la afirmación de los profesores, uno de los primeros factores de éxito de los estudiantes.

Para reforzar ese lazo de confianza entre la escuela y los padres, decidimos, con un equipo, especialmente Bénédicte Robert que yo contraté para pilotear las experiencias innovadoras en educación prioritaria, concentrar nuestros esfuerzos sobre la entrada al grado sexto, momento fatídico que, para varias familias, marca una cierta distancia con la institución escolar⁵. Mientras que en primaria, los padres entran fácilmente en la escuela y conocen al director o la directora, esa familiaridad se detiene al entrar al colegio. El establecimiento parece más

⁵ Había visto a este asociado inglés que venía de apoyar a Science Po bajo la dirección de Agnès Van Zanten, sobre una comparación de políticas públicas de Educación prioritaria en los Estados Unidos y en Francia. Cf. Robert B. *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, PUF, 2009.

frío, más anónimo, más intimidante, y los interlocutores son más numerosos. Se vuelve entonces más difícil saber quién hace qué por los estudiantes.

Nosotros implementamos una metodología muy simple: a lo largo del primer trimestre de sexto, los profesores organizan tres reuniones colectivas con las familias. Se trata de ir más allá de la tradicional reunión de comienzo de año. Esos encuentros tienen como objetivo desear la bienvenida a los padres y presentarles el colegio. Yo tenía la idea de realizar un DVD para los estudiantes de cada colegio, de presentación de su establecimiento que sería entregado a los padres de los estudiantes de sexto luego de esos encuentros. Más allá de ese encuentro de familias, los tres encuentros del primer trimestre, son también una “escuela de padres”, ya que ellos van a ayudar a hacer seguimiento al nivel educativo de sus hijos. Los profesores les indican, por ejemplo, cuáles son las grandes problemáticas de higiene y de salud, cuáles son los indicadores a los cuales hay que prestar atención o aun cuáles son los desafíos más pedagógicos de la escolaridad. Un objetivo esencial de estas sesiones es también hacer comprender a los padres que su bajo nivel de estudio no constituye jamás un obstáculo para seguir la escolaridad de su hijo.

Así definido, el maletín de padres, es decir el conjunto de procesos que se desarrollan a lo largo del primer trimestre del año de sexto grado, fue experimentado en cuarenta colegios de Val-de-Marne y de Seine-Saint-Denis desde el comienzo del año escolar 2008. En total, cerca de 5.000 colegiales fueron cubiertos. Nosotros escogimos enfocarnos en los establecimientos de educación prioritaria, en su mayoría con padres originarios de inmigrantes, que manejaban mal el francés. De hecho, para convencer aún más a las familias para comprometerse con el proceso, los documentos de invitación fueron traducidos en varias lenguas: chino, swahili, árabe, tamil de Sri-Lanka...

A partir del año escolar 2008, yo participé con frecuencia en los encuentros con los padres, organizados en el marco del maletín de los padres. Esos son momentos siempre emocionantes por el encuentro con los padres que creen en la escuela, que están ávidos de información y que tienen necesidad de que la institución les ayude a ocuparse de sus hijos. El mensaje que me retornan los padres es el mismo: nosotros estamos aquí para que nuestros hijos sean exitosos, ¡ayúdenos a ayudarles!

Los resultados de esta primera experimentación fueron científicamente evaluados por el École de Economía de París y presentados en un estudio titulado: “¿Qué efectos esperar de una política de implicación de los padres de los estudiantes en los colegios? Los aprendizajes de una experimentación

controlada”⁶. Esta evaluación muestra que, con un proceso bastante simple y poco costoso, nosotros obtuvimos resultados más que satisfactorios. En efecto, la evaluación muestra primero el impacto educativo del dispositivo, con padres que conocen mejor el colegio y están más implicados en la escolaridad de sus hijos. La experimentación registra igualmente resultados interesantes con estudiantes que están más motivados por sus estudios, menos ausentes y más disciplinados en la clase. El impacto es también perceptible sobre el nivel de los estudiantes, con progresos constatados, notablemente en francés. Hay que desear que el dispositivo actúe primero sobre el comportamiento, el efecto sobre los resultados crecerá más a largo plazo. Pero, mientras tanto, el objetivo de responsabilizar a los padres de un modo constructivo fue plenamente alcanzado.

Una experiencia generalizada

La publicación de la evaluación del maletín de los padres, realizado por la escuela de economía de París, coincidió con mi llegada a la dirección general de la enseñanza escolar. Fuertes fueron sus primeros resultados, nosotros alcanzamos 1.300 colegios en toda Francia con el apoyo del ministro Luc Chatel, con el maletín de los padres en sexto grado. Nosotros igualmente lanzamos dos nuevas experimentaciones. Una maleta de padres de tercero-primer experimentada en la academia de Versailles, a partir del año 2010 para que los padres tomaran conciencia, desde el comienzo del año escolar, de los desafíos de la orientación, particularmente decisivos en este nivel. Esta experimentación fue evaluada por la escuela de economía de París, en particular por Dominique Goux, Marc Gurgand y Eric Maurin, y los resultados publicados en julio de 2013 muestran un doble efecto benéfico del maletín de padres. De una parte la proporción de estudiantes que no avanzaban en la clase de tercero pasó de 8,8 a 5,1 % mientras que los estudiantes que estaban repitiendo tercero pasaron de 12,7 a 9,2 %. Sobre todo “las reuniones con los jefes del establecimiento permitieron evolucionar sus expectativas dentro de una dirección más realista, mostrando notablemente que es posible que los estudiantes que han perdido el colegio puedan estar más tranquilos en un proyecto profesional”. Estos efectos benéficos del maletín de padres parecen confirmarse a medio tiempo ya que: “esas orientaciones voluntarias hacia una dirección profesional han sido exitosas: dos años más tarde los estudiantes del grupo beneficiario del programa son siempre más numerosos del segundo año de CAP. Los efectos son además

⁶ <http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-4p-MALLETTE- PSE.pdf>

más fuertes para las poblaciones que tienen más riesgo de abandonar: los niños y estudiantes de origen modesto”⁷.

A principios del año 2012, un maletín de padres del CP igualmente fue experimentado en el colegio primario Eclair, para facilitar el paso a la gran escuela. Esta vez, se trataba de un verdadero maletín de padres, que parecía un juego de sociedad. Centrado sobre el aprendizaje de la lectura, ella constituía un elemento central de la estrategia para mejorar el nivel de estudiantes en la escuela primaria. En efecto, mejoraría el nivel de los niños en lectura, escritura, cálculo, dependiendo también de las buenas prácticas que puedan existir en la casa. Sensibilizar a los padres de la importancia de un libro, del vocabulario o de los pequeños cálculos concretos del cotidiano y advertir sobre los riesgos del abuso de la televisión y del internet, informando algunos buenos usos de lo numérico son también factores por los cuales se pueden reducir las desigualdades sociales.

Otras iniciativas: del cuaderno de correspondencia a la lucha contra el ausentismo

Otras iniciativas tuvieron por objetivo reforzar el vínculo entre la escuela y la familia y deben ser provocadas acá, en particular el proyecto de materialización del carnet de correspondencia. Cuando yo fui rector de Créteil, busqué desarrollar la “tablet en línea” un ambiente numérico de trabajo permitiendo a la escuela compartir en tiempo real las informaciones con las familias y favoreciendo un retorno de su participación en la vida del colegio.

Así mismo, el refuerzo de los vínculos con la familia fue o ha sido el centro de los esfuerzos de los últimos años para luchar contra el ausentismo. Aquí, lo numérico también es precioso, por ejemplo, con la generalización del envío de ese mes de mensajes de texto a los padres cuando los niños no se presentaban por la mañana a la escuela. Esas innovaciones tecnológicas son aún más pertinentes porque ellas permiten descargar al consejero principal de educación y al jefe del establecimiento de un cierto número de cambios administrativos y de tener el tiempo para las funciones propiamente humanas. Contrariamente a las apariencias la informatización y lo numérico pueden estar al servicio de la humanización de la vida colectiva.

⁷ Cf. este extracto de un comunicado AEF del 27 de enero de 2014: “Sobre el año escolar 2010-2011, 1.223 colegios propusieron a los padres de los estudiantes de sexto grado el dispositivo según las cifras del ministerio, es decir, 77 menos que lo que había previsto en mayo Luc Chatel, entonces Ministro de Educación Nacional (AEF n. 131471). En 2011-2012, 1.217 colegios participarían. En 2012-2013, el ministerio indica que “La puesta en marcha del maletín de los padres parece haber sido marcado por una ligera baja de la movilización de los establecimientos”: 1.161 colegios. El ministerio precisa que, para el año 2012-2013, 90 % de los establecimientos juzgaron que el efecto del maletín sobre el clima de la clase es “bastante benéfico” o “muy benéfico”. Cerca de 47 % de los colegios interrogados, notaron además un aumento en la participación de los padres.

La lucha contra el ausentismo pasa también por la responsabilidad de las familias. Ese principio es, además, el corazón de la ley CIOTTI del 28 de septiembre de 2010, que permitía ir hasta la suspensión de las subvenciones familiares. De hecho, no hay nada que una apuesta al día de principio del garrote y la zanahoria, que puede parecer vieja pero que sigue siendo terriblemente eficaz. La zanahoria responde a todos los esfuerzos que la escuela ha hecho para que sea atractiva. El garrote, a la inversa, consiste en recordar firmemente a las familias sus obligaciones legales y sancionarlas cuando no las respeten. Desde ese punto de vista, la ley ha sido un éxito porque la amenaza de la sanción ha jugado claramente como muestran las cifras del año escolar 2011-2012. A lo largo de este año, los directores académicos de los servicios de educación nacional recibieron 69.616 señalamientos de ausencia, dirigidos a 54.216 advertencias a las familias, antes de recibir 17.242 segundos señalamientos. 1.179 demandas de suspensión fueron direccionadas a la casa de subvenciones familiares, lo que llevó a 78 suspensiones efectivas⁸. Vemos bien, con estas cifras, que el retorno a la escuela ha sido el caso más frecuente mientras que la apuesta en obra efectiva a la sanción ha sido rara. “La amenaza es más importante que el compromiso”, como cuando se dice en el ajedrez. La supresión de esta ley en enero de 2013 tuvo una lección contraproducente para el reporte de los objetivos que compartían todos los partidos políticos. El objetivo no era evidentemente dañar a las familias, sino crear un sistema de alerta que permita que los niños estén en la escuela haciendo que los padres tomen consciencia más allá de todas las dificultades que ellos puedan atravesar, y del desafío superior que representa la escolaridad de sus hijos.

En definitiva, el acercamiento entre la familia y la institución escolar debe ser una preocupación constante para todos los actores del colegio. Aquí aún más, hay que innovar en todas las materias, apoyarse sobre todo en las herramientas disponibles, observar y dejar de lado lo que no es satisfactorio para concentrarse sobre la marcha.

Si nosotros logramos establecer una comunicación fluida y una confianza sólida entre los padres y la escuela, podemos impulsar el éxito de todos. Es cierto que debe existir un plan pedagógico, que es importante que los padres estén de hecho en los desafíos de aprendizaje del año en curso que vive su hijo. Es aún más cierto que el plan educativo debe estar acorde con la necesidad de un compartir de objetivos entre los dos mundos que estructuren la personalidad y la libertad de construcción del niño.

Hoy, es esencial que el ministerio recoja las lecciones de estas nuevas experiencias y decida para el futuro. Cualquiera que sea la suerte que será

⁸ Fuente: Reporte de la inspección general de la Educación Nacional. Evaluación de la Ley No. 2010-1127 del 28 septiembre 2010. Apuntes para luchar contra la deserción escolar, llamado la ley “Ciotti”, julio 2012.

Jean-Michel Blanquer

reservada, estoy convencido, y además con numerosos investigadores, que el vínculo con los padres debe estar en el corazón de todo proyecto educativo ambicioso. Esta es una condición esencial para actuar sobre los resultados de nuestros hijos, de la escuela hasta el liceo y para generar una escuela de confianza a la que se adhiere la totalidad de la comunidad educativa.

INTERLUDIO V

SOURDUN: LA AVENTURA DE UN INTERNADO DE EXCELENCIA

Estamos al fin del mes de agosto de 2009. Hace un tiempo magnífico. Estoy delante de unos bellos jardines que rodean los edificios militares. El día de la entrada al colegio fue adelantado y tomo la palabra delante de las familias. Nosotros estamos todos aquí como si viviéramos un sueño. Los estudiantes están felices, intimidados pero orgullosos. Escucho a uno de entre ellos decir: “Yo estoy en un internado de excelencia, entonces soy excelente”. En ese momento sentí una verdadera satisfacción. Con el director del establecimiento Jean-Francois Bourdon, nosotros recorrimos los pasillos. Los estudiantes están, en la actualidad, descubriendo sus habitaciones, deshaciendo sus maletas, organizando sus cosas. Están claramente emocionados, es el momento de decirles adiós a sus padres. En su mirada y en la voz de madres y padres percibo esa misma emoción, pero también un orgullo y una confianza franca en la escuela, que me conmovió profundamente. Un padre, al momento de partir, se aproxima a mí, me toma del brazo y me dice con la garganta cerrada casi: “Yo hago todo lo que tenga que hacer por mi hijo, lo traje hasta aquí donde él está hoy, y hoy yo se lo confío para que continúe con él lo que yo comencé para que usted lo lleve hacia donde yo no lo puedo llevar”.

En Sourdun, la república cumplió su promesa de permitirles a estos niños de educarse independientemente del azar de su nacimiento. En Sourdun, la república dio también a todos los escépticos una bella lección de optimismo. Los elegidos y los habitantes de Proinois vinieron a la inauguración oficial del internado algunas semanas más tarde y se comprometieron también en la aventura. Fue un muy bello encuentro entre la Francia y los alrededores, la Francia del campo y entre los estudiantes que vienen de la inmigración y el mundo rural.

Todo inició un año antes. En julio de 2008, el gobierno comienza a reformar la carta militar. Se despliegan las fuerzas y pasan por una concentración de soldados sobre ciertos sitios y por el abandono de ciertas casernas. Esos proyectos suscitan entonces mucha inquietud para las localidades elegidas que se inquietaron del impacto de estos jubilados sobre la vida económica de

los territorios, pero también de la reconversión de estos sitios. Por reflejo, yo recordé cuáles eran los lugares involucrados dentro de la academia de Créteil y yo descubrí que el segundo regimiento de húsares, que estaban listos para ceder era la caserna de Sourdun, muy cerca de Provins en el este de Seine-et-Marne, para ser transferidos a Haguenau en el Bas-Rhin.

Muy pronto sentí que esta era una ocasión única que no se podía dejar pasar: se trataba de crear en Sourdun, en la caserna de los húsares, un internado de un género nuevo y realizar la utopía educativa que tuve tanto tiempo en la cabeza.

Dentro de mi espíritu, este proyecto respondía a muchos objetivos. Instalar el primer internado de excelencia en Sourdun, aportar una respuesta inmediata a las inquietudes de los habitantes, fuertemente preocupados por la ida programada de la Armada. Así, hicimos que la Educación Nacional participara concretamente en la organización del territorio. Si no se hacía, de la misma manera en que ese lugar se transformó en una zona militar, podía volverse un *squat*. Sourdun podía ser el primer motor de la dinámica de la esperanza de los alrededores llevada por Fadela Amara pero que concierne a todos los ministerios.

El Ministerio de Educación Nacional se comprometió a ofrecer en tres años 2.500 lugares llamados internados de excelencia a los estudiantes que merecían ser más favorecidos. El internado de la excelencia: esa palabra fue lanzada pero faltaba mucho por hacer. Primero porque este proceso de titularización comienza con una cierta rutina y nosotros encontramos grandes dificultades para identificar los lugares y hacer comprender a las familias de los internos nuestros propósitos. Sentí también que en cada reunión de rectores mis colegas se enfrentaron a las mismas dificultades, pero como todo faltaba por hacer, se debía, en parte, porque la noción de internado de excelencia demandaba aún ser definida y encarnarse dentro de un proyecto educativo específico.

Y es aquí donde evoco el tercer objetivo del proyecto Sourdun: dar vida a la utopía. Todos los años que he sido un apasionado de la educación la idea de estos internados había comenzado a rondarme en Guyana: quería crear un lugar de enseñanza que fuera también un espacio de innovación, un establecimiento donde todo el mundo se pudiera juntar a trabajar al servicio del éxito de los estudiantes en condiciones humanas y materiales óptimos. Mientras que ciertas estructuras privadas lograron esto en Francia o en Inglaterra, yo tengo la convicción que el servicio público debe ir hacia esta ambición. Todo ser responsable y apasionado por la educación sueña necesariamente por un santuario propicio para el desarrollo de lo mejor que tienen los niños. Se piensa, por ejemplo, en Janus Korczak que escribe cómo amar a un niño partiendo de

un proyecto que él desarrolló para el orfanato que creó en 1912, en donde toda la filosofía gira en torno a las responsabilidades del niño¹.

El primer año se fija en el mes de septiembre. Nosotros tenemos entonces apenas seis meses por delante para transformar una caserna en un internado y ahí es donde nos encontramos con que un campo de este tipo tomaría de 4 a 6 años para ese propósito. Las jornadas, por lo tanto, deben ser muy intensas. Un pequeño equipo se forma pilotado por Jean-Francois Bourdon, nombrado director del establecimiento próximo a nacer. Esta elección no es por azar: yo lo había identificado en Seine-Saint-Denis, donde él fue director del liceo Jacques-Feyder d'Épinay-sur-Seine, jefe de establecimiento del talento, él tuvo ya experiencias de educación prioritaria. Juntos, trabajamos para llevar a cabo este proyecto logrando sobrepasar todas las barreras, vencer los escepticismos y las objeciones de todo orden.

En seis meses nosotros realizamos los trabajos de adaptación, pusimos las normas de accesibilidad y escribimos el proyecto educativo que constituiría un equipo pedagógico voluntarista y determinado.

El plan de relanzarlo nos permitió movilizar rápidamente los primeros medios y contribuir a un objetivo fijado nacionalmente: dar trabajo a las empresas de los establecimientos, para contrarrestar los primeros efectos de la crisis financiera. Pero las dificultades y las críticas fueron numerosas en tres órdenes específicos.

Hay que empezar con los detalles y los procesos que imponen toda apuesta administrativa y que la voluntad política permite sobrepasar. Hay también que convencer a los demás de la pertinencia del proyecto. Así, del lado de los responsables sindicales de la academia, ciertos sujetos temían que el internado no fuera, por decirlo de una manera, nada distinto a un gueto para pobres y que el paso por Sourdun tuviera un efecto que estigmatizara a los estudiantes. Aunque este miedo fue rápidamente disipado, vi aparecer sobre todo, los casos del equipo político de una forma de desprecio social que me asqueaba: en el fondo, es razonable dar tanta energía para gente como esa. Esa desconsideración social me fastidiaba tanto cuanto más veía cómo estas críticas se anclaron profundamente, a pesar de los logros conseguidos. Muchos comentarios negativos recibí y escuché sobre el internado. Hablaré del caso de los caballos que allí se quedaron. Para mí no fue un asunto marginal. Fue, desde el comienzo, una cuestión de principios, quisimos respetar el espíritu del lugar y la herencia de los húsares y, por lo tanto, conservarlos. Se trataba de respetar los compromisos adquiridos con el Ejército. Además, los equinos estaban ya cuando las instalaciones militares existían. De igual modo, son, para mí un

¹Korzak J., *Cómo amar a un niño*, Robert Laffont, 1978.

emblema porque ellos contribuyen a ofrecer a los estudiantes del internado las condiciones de educación que no dañaban a nadie, si se trataba de niños de familias ricas. Yo adicióno que las virtudes educativas de la equitación son bien conocidas, ya que los estudiantes aprenderían a respetar al animal, a cuidarlo, a limpiarlo, a alimentarlo y a hacer prueba de humildad, así como de respeto cuando lo monta.

Todos los que critican el gasto de los caballos de Sourdun, siempre lo hicieron de una forma superficial, sin saber que habíamos encontrado un buen modelo económico. No cuestan realmente gran cosa ya que nosotros heredamos las instalaciones y de forma ingeniosa, como siempre Jean-Francois Bourdon, negoció con los socios del club hípico más próximo y con las colonias que los montarían durante las vacaciones. En realidad detrás de dichos murmullos hay una idea de todo esto es demasiado bueno para esos niños. Así, en una reunión a Matignon, un consejero trata de dañar el proyecto. Él no se tomó el tiempo para profundizar sobre la cuestión, simplemente constató que en la práctica personal montar un caballo era un costo elevado y entonces esperaba privar a los niños de Sourdun de su utilización. Cinco años después, la misma crítica se encuentra en los campos de al frente, para enunciar el pretendido costo exorbitante de los internados –lo que perfectamente es inexacto–, mostramos de nuevo el ejemplo de los caballos de Sourdun. De nuevo un cliché que no se soporta sobre nada sino que testimonia la dificultad que tenemos de realizar cualquier cosa que cambie los hábitos.

Para todos aquellos que están dedicados en cuerpo y alma al proyecto el año escolar de septiembre de 2009 fue un inmenso orgullo, que nos hizo temporalmente olvidar las dificultades atravesadas. En efecto, la mirada de los padres que acompañaban por primera vez sus hijos al internado valía todas las recompensas.

En ese primer año el internado de excelencia abrió sus puertas a 258 estudiantes de cuarto, tercero y segundo. 80 % de ellos fueron becados. Durante todo el primer semestre del año 2009 nosotros trabajamos con los principales colegios de la academia y los asistentes sociales en la identificación de futuros internos. Para que el efecto internado fuera pleno, nosotros nos esforzamos por identificar los estudiantes que lo merecían, trabajadores, pero también que no tenían las condiciones para poder expresar todo su potencial. Sobre todo nosotros le pedimos a cada familia que redactara una carta de motivación. Es una manera de asegurar la implicación de los padres en el proyecto educativo de Sourdun. En efecto, el internado, tal como yo lo concibo, no tiene como vocación no responsabilizar a los padres; todo lo contrario, busca afirmar el

principio de co-educación para fortalecer el vínculo precioso entre la familia y la escuela, que es el fundamento de toda educación exitosa. Y, de hecho, las cartas que recibimos de toda la academia son las más bellas y muestran que la escolarización de un niño en el internado de excelencia se vuelve casi siempre un verdadero proyecto familiar que moviliza todas las energías y que cristaliza todas las esperanzas.

Este año 2009 fue el principio de una aventura excepcional. Gracias al compromiso sin falta del equipo pedagógico y de la confianza de las familias, el internado de excelencia de Sourdun se empoderó. En el año 2010 se abrieron las clases de sexto, de quinto y de primero. En el 2011 el internado de excelencia propuso un ciclo completo a 500 estudiantes, de sexto hasta el final con una apertura de clases preparatorias a los grandes colegios que acogen los estudiantes de Sourdun y los estudiantes de toda la academia.

Todo este éxito, permitió que yo comenzara a hablar con el ministro Xavier Darcos, del cual recibimos apoyo constante. Entre septiembre y diciembre de 2008 yo profundicé las discusiones con los elegidos de Seine-et-Marne, en primer lugar con Eric Torpier, alcalde de Sourdun, y con Christian Jacob, alcalde de Provins, pero también con los militares y por supuesto con el policía, Michel Guillot, magnífico servidor del estado que fue un aliado precioso a lo largo del proceso. Este trabajo de convicción trae sus frutos ya que el Presidente de la República da su acuerdo en diciembre de 2008 antes de ir hacia el lugar el 20 de enero de 2009.

Dos indicadores permiten medir el camino recorrido en tres años. En 2013 la revista *Challenge* publica su calificación de las cincuenta mejores clases preparatorias para aquellos que buscan las quince mejores escuelas de comercio. Sourdun está en el quinto puesto. En el mismo año, Sourdun es el primer liceo público de Francia por su valor agregado. Para un establecimiento con una trascendencia de cuatro años es un recorrido increíble. Se trata además de un ranking anual de liceos publicado por *Le Monde*, periódico que jamás cesó de denigrar el proyecto. Este resultado es aún más interesante que lo que los *pálmares* miden, a partir de los datos presentados por la educación nacional, del valor agregado de cada establecimiento. Hay entonces claramente un efecto Sourdun, un efecto de internado de excelencia que yo me comprometí alcanzar y difundir como modelo en toda Francia.

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN VERDADERAMENTE PRIORITARIA

La educación prioritaria se sustenta en la idea de que en materia de enseñanza la igualdad estricta y ciega no es eficaz y que toca, por el contrario, ser capaces de dar más a los que más necesidad tienen. Así definido, ese concepto contribuye a introducir la flexibilidad y la adaptación en la organización del sistema educativo. Al aparecer, a principio de los años 80, esta idea simple obtuvo una gran acogida en numerosos países que se comprometieron, según las modalidades diversas, con este camino.

Una política muy estricta

Sin embargo, en Francia las modalidades para llevar a cabo una educación prioritaria no estuvieron a la altura de las expectativas de los que la intuyeron. Principalmente por los métodos rigurosos y fijos. Una rigidez geográfica y territorial inicialmente, en razón de la puesta en marcha de una cartografía inamovible en la cual se acogían algunas ventajas específicas y que rápidamente fueron consideradas como irreversibles. En efecto, esos que se beneficiaron no quisieron renunciar a sus ideas así fuera para favorecer el progreso, con lo cual se bloqueó toda evolución. Y como es habitual, los elegidos y los sindicalistas son los primeros en movilizarse para el mantenimiento del *statu quo*.

Entonces mientras la educación prioritaria debería ser dinámica y funcional, por el carácter mismo de sus proyectos, la salida de la educación prioritaria debería ser considerada como un signo de éxito y en realidad sucedió todo lo contrario. Lo que se produjo fue que en vez de ser una educación prioritaria se volvió un establecimiento que no generaba cambios.

Al fin de cuentas, la carta de la educación prioritaria se convirtió en un problema que conduce a varios absurdos: espacios que hubieran tenido todas las características para estar inscritos en la educación prioritaria no lo son y viceversa. Así en el corazón de París, los establecimientos benefician los medios de educación prioritaria. Eso, por supuesto, en la época cuando se trataba de barrios populares pero en vista de la evolución sociológica de ciertos barrios

de la capital, eso no tuvo sentido. Por tanto, como siempre, toda voluntad de modificación de la carta se enfrenta a posiciones muy fuertes.

El segundo elemento de fijación ha sido el concebir los medios suplementarios atribuidos a título de la educación prioritaria como contribuciones automáticas de este hecho poco eficaz. En efecto, la política de educación prioritaria se limitó, por mucho tiempo, a las atribuciones que les concernían a determinados profesores. Simbólicamente, esto parece más a una indemnización compensatoria al sufrimiento que una incitación a actuar eficazmente. Hay una intención miserablemente absurda que trató de reprimir particularmente a los jóvenes profesores que ejercen en algunos establecimientos educativos.

Esta visión estricta de la educación prioritaria, en la cual los límites fueron definidos desde los años 90, debe ser vigorosamente combatida. Según mi modo de ver, hay que modificar los datos para hacer una suerte de educación prioritaria que se traduzca en principio, en un modelo expedito para que las instituciones educativas, a través de un método diferente de distribución de medios, exista una vigilancia eficaz en cuanto a la calidad pedagógica y la adquisición de valores y para que sea el sustento constante de todas las acciones innovadoras.

Renovar la educación prioritaria

En el 2005, el Presidente de la República había deseado que el Ministerio de Educación Nacional hiciera una prueba de Voluntariado encaminada a la transformación de la educación prioritaria. Un informe de inspección general presentó una aproximación más cualitativa que cuantitativa de la educación prioritaria. Sobre esta base, el Ministerio presentó una diferenciación de zonas identificando los establecimientos que tenían necesidad de hacer esfuerzos y que debían contar con medios suplementarios. La puesta en marcha de 254 “redes de ambición exitosa” distintos de los “redes de logro escolar”, se inscribían dentro de una lógica de apoyo fortalecido pero traducía también a una nueva atención a un vínculo entre la escuela y el colegio identificado como un factor importante de éxito. En efecto, cada red reagrupa al colegio y a las escuelas que lo rodean para desarrollar las sinergias. En fin, hablar de ambición y éxito, términos a los cuales le apostaba mucho Gillesde Robien, era darle la espalda a una de visión de mendicidad y llevar a los establecimientos hacia lo alto.

Los desafíos de la escuela primaria en el corazón de la educación prioritaria

Cada establecimiento estuvo dotado de medios específicos permitiendo, en particular, a cuatro profesores dejar de lado las ocupaciones atinentes a la

mitad de su tiempo y ocuparse de todos los aspectos educativos para asegurarse del seguimiento personalizado de estos estudiantes. Además, cada red tenía la vocación de dotar de una materia de excelencia permitiendo afirmar su identidad y rodearse de un padrino o de una madrina. En resumen, la idea era comprometer verdaderamente a las instituciones dentro de una lógica de proyecto.

La medición de las “redes de ambición exitosa” realizada en el 2010 evidenció situaciones extremadamente contrastantes, con muy bellos logros sobre el terreno, pero también errores. De hecho, como pasa mucho, el factor humano fue decisivo: allí donde los equipos utilizaron la oportunidad que les fue ofrecida, los resultados fueron formidables. Además, la evaluación mostró que no había un verdadero efecto de “red ambiciosa exitosa” sobre el nivel de los estudiantes en francés y matemáticas. Entonces este indicador debe quedar dentro del criterio cardinal de todo proyecto educativo y debe llevar esencialmente a activar una política pedagógica de educación prioritaria comprometiéndose una vez más a evaluar las pruebas.

En la primavera de 2010, cuando Luc Chatel deseó abrir una nueva etapa dentro de la historia de la educación prioritaria, yo propuse junto con otros, que tomáramos apoyo sobre el resultado de la “red ambiciosa exitosa” para fortalecer lo que ya había funcionado y responder a los límites constatados. Teniendo en cuenta que esos eran los objetivos iniciales del programa “Clair”, es decir “colegio, liceo, ambición, innovación, éxito” que integró a las escuelas, desde la entrada al colegio de 2011, se convirtió entonces en el programa “Eclair”. Además pedí mucho por esta extensión, tanto que me parecía esencial incluirla en las escuelas dentro de una órbita de nuevo programa. Aun más, se trataba de apoyar sobre los fundamentos “redes de ambición logradas” pero también significaba que los desafíos de la escuela primaria están en el centro de la educación prioritaria mientras se tiene la tendencia a focalizar la intención en el colegio ya que es allí donde los fallos visibles se producen.

Los “prefectos” de los estudios

La más importante innovación del programa “Eclair” fue el énfasis puesto sobre las nuevas rutas a recorrer, que sean nuevas propuestas pedagógicas, creativas y que modifiquen sustancialmente la vida escolar y dé repercusiones importantes en materia de recursos humanos. El dispositivo fue inspirado por una experimentación que había dado resultados muy satisfactorios dentro de cinco colegios en la academia de Créteil donde fue puesta en marcha: designar a un responsable de los estudios para cada nivel de enseñanza: sexto, quinto, cuarto y tercero. La idea era de hecho que alguien siguiera personalmente el

avance de los estudiantes, proporcionando una visión completa de la dimensión pedagógica, educativa y social de cada situación. Esta fórmula permite explorar la vida pedagógica, la vida escolar y luchar contra el taylorismo educativo, un mal bien francés. El responsable de los estudios es habitualmente un profesor que tiene un amplio sentido de la pedagogía pero que, al mismo tiempo, tiene una responsabilidad educativa y una visión transversal del nivel que él tiene en esta responsabilidad contribuyendo a motivar a los profesores para incrementar sus desafíos como formadores de las nuevas generaciones. Estoy particularmente comprometido con que los profesores se apoyen en sus responsabilidades. Igualmente creo que es deseable que los jefes de establecimiento conserven, mientras les sea posible, una participación como docentes activos en un salón de clase. Este es un medio muy eficaz para facilitar el contacto con los equipos de profesores y así sentarse a resolver problemas de una forma mucho más dinámica y legítima.

Para volver a esta función del responsable de los estudios, experimentado desde la academia de Créteil, se creó lo que se denominó “prefecto de los estudios” en el conjunto de establecimientos Eclair. Sobre el terreno hubo interpretaciones muy variadas de lo que podrían ser las funciones de este docente y algunas de ellas muy innovadoras. Esta fue, además, la ocasión de iniciar el funcionamiento del programa Eclair en la dirección de la enseñanza escolar, en el que yo tenía la responsabilidad. Para eso nos comprometimos a la redacción de un pequeño *vade-mecum* consagrado en el programa Eclair dirigido a los prefectos de los estudios o aún más a los equipos móviles de seguridad (los EMS). Realizados por los servicios, ellos tenían una vocación de proponer a los equipos un conjunto de referentes o de recursos para instalar la reflexión y definir su proyecto de establecimiento teniendo en cuenta los márgenes de autonomía que autoriza el programa Eclair¹. Partiendo de una modesta apariencia hay una nueva manera de desarrollar las políticas públicas dentro de la educación nacional. En efecto, contrariamente a lo que sucede con los circulares, estos textos no tenían valor jurídico particular sino que podían servir de fuente de inspiración para cada establecimiento. Finalmente, para hacer efectiva la autonomía de los establecimientos, era mejor darle una estimulación fuerte que una obligación frágil.

La educación prioritaria, laboratorio de innovación

Igualmente, la innovación en materia de recursos humanos ha sido un eje importante dentro del programa Eclair. En este campo el principal cambio ha

¹ Introducción del *vade-mecum* del programa Eclair, prefecto de los estudios, p.3.

sido la de permitir al jefe de establecimiento designar ellos mismos sus equipos. Este asunto era responsabilidad de mi colega Josette Théophile, Directora General de Recursos Humanos del Ministerio. Estaba muy de acuerdo en esta aproximación. En efecto, considero, por principio, que el desarrollo de los textos de perfil² en la educación nacional es una excelente idea. De hecho, es preferible que los profesores se adhieran a un proyecto y formen un verdadero equipo comprometido alrededor del jefe de establecimiento y más sobre el equipo de acción. Para hacer exitoso un establecimiento, la dirección debe ser un verdadero equipo, lo que supone incitar a los actores a tomar mayores responsabilidades. Así, el consejero principal de educación debe ser un verdadero aliado para la parte educativa del establecimiento y no simplemente un supervisor general. Así mismo, sería deseable que, en el futuro, los mismos profesores tomaran las responsabilidades a título de su profesionalismo o de las aproximaciones pedagógicas interdisciplinarias. A mi modo de ver, sería muy normal, dentro de un establecimiento que cuenta con una centena determinada de adultos tener un equipo de dirección integrado por 10 personas, de las que una buena parte sería que los educadores aceptaran tomar sus obligaciones y jugar un verdadero rol de aliados pedagógicos. Típicamente, dentro del colegio Éclair, los cuatro prefectos de estudios pueden ser considerados como los aliados principales. Con Éclair, entonces se da una visión global y ambiciosa del pilotaje de los establecimientos que se designaron. Tiene además la vocación de difundir ampliamente la educación prioritaria. Las innovaciones introducidas por las “redes de ambición exitosa” y luego con Eclair muestran que, lejos de toda aproximación miserable, la educación prioritaria puede ser en realidad la pionera del sistema educativo. Es el punto de partida hacia el avance de lo que es deseable para todo el sistema. Es precisamente esta posición la que yo sostuve en Créteil, y observé, una vez más, el miedo de que los niños vulnerados se convirtieran en conejillos de indias. A partir del momento en el que las innovaciones introducidas son científicamente fundadas, lo que no siempre sucedió en el pasado, la creación de fundamentos será el factor de movilización de entrenamiento y de éxito y se conseguirá el objetivo propuesto.

Ir más lejos

Hoy, el camino de una política renovada de educación prioritaria ha sido trazado. Desde el 2012, ciertos aspectos han sido mantenidos y otros han sido modificados. Evidentemente es necesario ir mucho más lejos, dando aún

² Un puesto de perfil es un puesto abierto por una academia con la descripción de las competencias esperadas, lo que permite reclutar luego al profesor si la institución considera que él se adecúa al perfil definido.

más de márgenes de maniobra a los establecimientos escolares, sobre el plan administrativo primero, como una verdadera capacidad de acción conferida a los jefes de establecimientos, incluso sobre el plano financiero. Las colectividades territoriales como el Estado proporcionan desde ya esos medios. Todo esto con la voluntad de acrecentar una mejor gestión y una mayor confianza en los jefes de las instituciones educativas, que podrá desde ahí convertirse en un verdadero programa piloto que, desde la estructura, difunda todo un espíritu colectivo con miras a la excelencia. Desde este punto de vista, los internados de excelencia corresponden a una cristalización de propuestas eficientes que demuestran que funcionan para la educación prioritaria y es por esa razón que decidí que ellos se conviertan en la cabeza de la red para todo el conjunto de elementos que conforman la educación prioritaria.

Los internados de excelencia, la cabeza del puente de la educación prioritaria

Con la apertura de Sourdun, en la que yo ya conté mi propia experiencia en el intermedio cinco, mi objetivo era abrir una nueva etapa en la historia de los internados en Francia. En efecto, estos últimos están íntimamente ligados a lo vivido durante la tercera república en la medida en que ellos se desarrollaron para acompañar el primer vuelo de la escolarización secundaria en sus diferentes modalidades. Desde el campo, la mayoría de los estudiantes no habrían podido seguir su escolaridad en un liceo o en un colegio sin internado. El internado ha acompañado indudablemente el avance de la escuela francesa. Pero después decayó con el tiempo. Pasado mayo del 68 el internado fue percibido como una prisión. Esta aproximación, nutrida por la literatura de las décadas anteriores, desde los años 70 hasta los años 90, produjo que la cultura francesa del internado, como forma de educación adecuada para casos determinados, se fuera diluyendo progresivamente. Las estructuras no se llenaban, solo había una tasa inferior al 60 % y, paradójicamente, la demanda, aun ahí existente, era muy insuficientemente satisfecha. Sobre todo, se carecía de una política clara al respecto y más profundamente una ausencia de proyecto educativo para los internados. Cuando no era percibido como una caverna, en el internado se pasaba mejor, como un hotel. Desde entonces, para abrir la tercera etapa de los internados, tocó demostrar que estos no eran solo un lugar de acogida sino que se trataba de un proyecto educativo, con una fuerte dimensión pedagógica y psicológica. Es indispensable demostrar que el internado de la tercera generación es sinónimo de libertad ya que le proporciona al estudiante los medios para esa libertad, pues le ofrece las oportunidades que no podría darle su medio familiar;

gracias, por ejemplo, a actividades culturales o deportivas. En mi espíritu o a mi modo de ver las cosas, esta conquista de la libertad se consolida al enfrentarse al rigor propio de un internado, que se caracteriza por una sana disciplina de vida, comenzando por el respeto de los horarios y el tiempo consagrado al sueño. De nuevo, nosotros conciliamos tradición y modernidad, exigencia y felicidad, rigor y apertura para inventar esta tercera vía que correspondía a la educación francesa.

Desde ahí, me mantengo convencido de que la acción en favor de los internados no puede limitarse a una operación de ranking de clasificación de algunos cupos. Hay que constituir equipos, pensar un proyecto, convencer a las familias y primero encontrar el lugar adecuado para establecerlo. Para mí las cosas fueron claras: Sourdun podía ser, debía ser, el primer internado de un nuevo género, el primer internado de excelencia.

La ampliación del modelo: la prueba del éxito

Desde la primavera de 2009, evoco con Xavier Darcos, la apertura de otros internados de excelencia. Retomo esta discusión con Luc Chatel, que lo reemplaza en el mes de junio y la idea siguió su camino. La apertura de Sourdun muestra la credibilidad del proyecto y, en el mes de octubre de 2009, Luc Chatel y Valérie Pécresse, me confían una visión sobre la extensión de los internados de excelencia. En ese cuadro, invito a mis colegas rectores a identificar en las colectividades territoriales los sitios que podrían ser escogidos. El redespiegue de las Armadas nos ofrece, como a Sourdun, algunas bellas oportunidades, en particular en Montpellier y en Noyon, que nosotros comenzamos a establecer al principio del año 2010. La lista de una decena de sitios destinados a acoger, desde el comienzo del año escolar, 10 nuevos internados de excelencia. Como el año precedente, mantener el calendario es un inmenso reto, pero esta vez nosotros lo multiplicamos por diez! Yo fui nombrado director de la Dirección General de Enseñanza Escolar en el 2009, así que conté con verdaderas facilidades de acción. Además, el programa de inversión para el futuro, preparado por el informe Juppé-Rocard, y lanzado con un presupuesto de cuatrocientos millones de euros fue consagrado a los internados de excelencia.

Sin embargo, muy rápidamente aparecieron los bloqueos. El programa de inversión para el futuro, más conocido con el nombre de “El gran préstamo”, desplaza mecanismos de financiamiento y por buscar ser racionales, no son tan amplios. La Agencia Nacional para la Renovación Urbana (ANRU) está destinada, como operador del proyecto de internados de excelencia, de modo que le impone al proceso de “internados de excelencia” sus propios procesos y

su propia complejidad. En realidad, nosotros entramos en un segundo tiempo de una política pública. Luego de la era histórica finalmente artesanal que fue Sourdun, entramos en la realidad de una era de racionalización y de interministerialidad. En principio, percibí todos los inconvenientes, que se tratara de organizar los detalles, los obstáculos que tocaba confrontar o las guerras de territorio. Si la dimensión de la tarea era multiplicar por diez, tuve varias veces la impresión de que la energía que pedían era tres veces más importante. A pesar de las dificultades, nosotros logramos igualmente mantener el período de duración y al comienzo de 2010, los 10 internados abrieron sus puertas a centenas de estudiantes como estaba previsto. Hoy, con un poco de distancia, percibo más claramente las virtudes de la normalización administrativa de la primavera de 2010. En particular el salto cualitativo que ella nos permitió generar en materia de planificación y de tecnicidad. Además, la silla administrativa que ha sido cruzada permitía asegurar la perennidad de la acción comprometida. De hecho, la ANRU y el comisionado general de inversión se volvieron los mejores apoyos para los internados de excelencia, lo que, en un periodo de alternancia política, es particularmente útil para defender un proyecto que ya había sido injustamente caricaturizado. Es importante decir que me fue permitido, de una vez por todas, demostrar a los incrédulos, a los profesionales que se quejan y a los detractores que los costos del internado de excelencia fueron una oportunidad importante. Un cupo en dicho internado representa una inversión que no sobrepasa lo que las colectividades locales gastan cuando construyen instituciones educativas similares. No solamente no es particularmente caro, sino que el producto de los resultados demostrados, para las estadísticas ministeriales sobre el valor agregado de los liceos como por ejemplo por la investigación científica adelantada en la escuela económica de París, y el rigor y la imparcialidad no son puestas en duda³. Y sobre todo, estos internados son todo, salvo sujetos marginales. Se busca pensar el futuro del sistema educativo. Los internados de excelencia traen la incandescencia a los desafíos de la escuela, y los principios de la educación primaria, que buscan dar más a los que tienen más necesidad. Su informe calidad-precio es muy ventajoso porque logra resolver los problemas que el establecimiento clásico no podía resolver. En efecto, lo que se construye durante la jornada escolar puede ser destruido fuera, cuando las circunstancias personales de vida son dañinas para el desarrollo del adolescente. En ese sentido,

³ La economista Esther Duflo se sorprende además en la obra de Maryline Baumard (*La France enfin première de la classe*, Fayard, 2013): “Se abandona esta política el mismo día que un estudio muestra sus buenos resultados”. Ella observa ahí una ilustración del hueco que se establece entre lo que se encamina desde la ciencia y lo que se encamina desde la política.

el internado permite darle a las escuelas más eficacia y aportar soluciones a los problemas extraescolares que la sociedad no sabe bien cómo resolver.

Finalmente, la política de los internados de excelencia hubiera sido una política pública fuera de lo común. Nos permitimos demostrar que aún es posible tener una acción política voluntarista que puede impactar la vida concreta de los estudiantes. Frente a todos los determinismos, consistió en tomar en serio la noción de educación prioritaria dando más a esos que tenían más necesidad, manejando los costos, y abriendo las nuevas pistas para las nuevas aproximaciones pedagógicas y educativas. Cada uno de esos internados es un caso particular, ya que todos los actores tuvieron una gran libertad para definir las condiciones en que debía caminar este proyecto. En Montpellier o en Douai, esos internados están en pleno ejercicio donde la acogida y la enseñanza se dan al mismo tiempo. Las innovaciones pedagógicas son múltiples⁴. Dentro de cada uno de estos lugares, los progresos fantásticos fueron realizados por los estudiantes. En Noyon, en Marly-le-Roi, en Metz, en Maripasoula, en Barcelonnette, y otros lugares, los internados vienen en apoyo de establecimientos existentes. Ahí también, los éxitos son grandes. Y por toda Francia, se encuentran lugares valorizados, con resultados variables, pero que han sido llevados hacia lo más alto para la dinámica del conjunto, que tantos actores condujeron a un buen destino, con una convicción inquebrantable.

Luego de cada una de mis visitas a esos establecimientos, les pregunto a los estudiantes casi siempre las mismas preguntas: “¿a qué hora te acostabas antes?”, “¿a qué hora te acuestas ahora?”. No es raro escuchar “1 o 2 horas de la madrugada” en respuesta a la primera pregunta, “10 de la noche”, en respuesta a la segunda ya que esa es la regla. El simple problema del sueño, tema cognitivo y social fundamental de nuestro tiempo, encuentra así una respuesta eficaz, en este caso.

Cada internado de excelencia respeta así una alianza pertinente entre rigor –un marco de tiempo y de comportamiento del que cada adolescente tiene necesidad– y libertad, ese amplio espectro de oportunidades que le abre un lugar al deporte y la cultura son realidades accesibles en el cotidiano.

¿Era esto una política de derecha? ¿O una política de izquierda? Era sobre todo una política de la República, puesto que quiere el bien de sus niños. Su equivocación fue ser cumplida bajo un gobierno que no fue amado por todos (¿eso existe en realidad?), y tuve que ver en varias ocasiones a personas, cuya

⁴ Esas innovaciones hoy, son permanentemente apoyadas por la Fundación para la igualdad de oportunidades, de la que es delegada Carole Diamant, profesora de filosofía, que yo conocí en Seine-Saint-Denis y que hacía parte de los profesores con una dinámica y compromiso excepcionales que pidieron mostrar sus capacidades de cambiar las cosas en los liceos experimentales.

filosofía podía apoyar tal propósito, transformarse en adversarios por razones políticas. Esto conllevó a varios actores a contradecirse intelectualmente, cosa que es un rechazo al pensamiento libre.

Se trató de caricaturizar a los internados de excelencia, diciendo que eran muy costosos y que beneficiaban a muy pocos estudiantes⁵. La primera crítica era una mentira. La segunda es emblemática de los estragos de una igualdad absurda: si no se puede hacer todo, inmediatamente para todo el mundo, ¿no hay nada que hacer para no crear diferencias de situación! Es evidentemente todo lo contrario. Lo que quise abriendo este programa fue acortar las brechas, estimando que el espíritu pionero es contagioso desde que uno muestra logros ejemplares.

Independientemente de todo eso, esta política pública, que es, de lejos, el más grande logro concreto en materia de educación prioritaria, fue el objeto de una concentración de críticas de las cuales tanto su naturaleza como su inspiración sorprenden por su excesividad e irracionalidad. Los internados de excelencia irritaron hasta tal punto que temo que ese haya sido uno de los indicadores de su éxito.

Un primer reporte de la Inspección General, algunos meses después de lanzar la primera ola de internados, que siguieron la creación de Sourdun, acumulaba frases asesinas, sin fundamento, ampliamente citadas por la prensa, luego de dar una impresión de gestión dispendiosa. Tres años más tarde, y con otro gobierno, un reporte mucho más objetivo y basado en los resultados obtenidos hace justicia a los avances constatados y, respecto a los costos, establece la simple verdad: muy variables de un lugar a otro, no son superiores a la media de lo que cuestan los internados ordinarios hoy. Curiosamente, en efecto, una extrema vigilancia comenzó a ser ejercida por “observadores” sobre el valor monetario de los internados de excelencia, sin ninguna medida común con la vigilancia ejercida sobre los costos asumidos por las colectividades locales, al construir esas instituciones educativas. Ahora bien, las comparaciones son bastante claras: numerosos liceos recientes, en diferentes academias, costaron mucho más que los internados de excelencia de Sourdun o de Montpellier, sin tener, bajo ninguna perspectiva, un impacto comparable.

La política de los internados de excelencia fue el objeto de un sistema de seguimiento ajustado y moderno como se constata con pocas políticas públicas. Una política moderna supone la definición de referentes claros, a través de documentos indicativos precisos y de una coordinación atenta de los

⁵ El último reporte de la Inspección General sobre el asunto, fue justa al respecto de los costos de adquisiciones pedagógicas y educativas de experimentación.

responsables, para dejarles grandes márgenes de acción y de interpretación. Se da el poder a los actores en el terreno indicado. Implica también, mecanismos de evaluación claros. Todos esos ingredientes estuvieron presentes en todo momento en la constitución de los programas de “internados de la excelencia”.

El último reporte del Corte de Cuentas sobre el asunto, tradujo, desafortunadamente, una extraña concepción de las cosas. El informe comienza por una curiosa afirmación para la evaluación de una política pública: la de rechazar o dejar de lado la cuestión del impacto sobre los estudiantes, es decir, ¡olvidarse del principal sujeto!

Elaborado sin problema de contradecir (ya que no se escuchó al autor de estas líneas, piloto de esta política), se concluyó que no hubo ni pilotaje ni evaluación, apreciación muy fácil de refutar. En fin, el reporte se disculpa de lo que debería felicitarse: la heterogeneidad de las implantaciones. Era precisamente lo que se deseaba: darles la libertad a los actores pero con principios comunes claros. Fue así como se obtuvieron una multitud de proyectos educativos diferentes que fueron todos exitosos pues estuvieron pensados para estar al servicio de los estudiantes, como lo muestran los primeros resultados. Mi respeto por la Corte me condujo a invitar al Honorable Evaluador a un debate público en el momento que le conviniera para intercambiar pruebas y argumentos...

Hoy, los internados de excelencia son una realidad. Su éxito es felicidad para todos los que ahí trabajan, una fuente de irritabilidad para los que habían profetizado su fracaso. Se acaban de rebautizar como “internados del éxito” explicando que se quería la excelencia para todos y que se invertiría en el futuro para prolongar sus beneficios. Yo no había dicho nunca ni escrito otra cosa, ni en los textos oficiales. La dinámica creada es irreversible. Por primera vez, después de medio siglo, los internados son un proyecto educativo. Eso es lo importante y destacable.

Una política ambiciosa para la primaria

Para ir más lejos en materia de educación prioritaria, hay que sobrepasar el problema típicamente francés: la atención exclusiva dada al segundo grado. En efecto, cuando uno piensa la educación prioritaria, se piensa en segundo grado y la imagen que surge inmediatamente es esa del colegio difícil. Ahora bien, sobre ese tema, como sobre los otros, todo se juega desde la escuela primaria. Toca entonces tener, en el primer grado, una política de educación prioritaria más ambiciosa. En la escuela primaria el mayor desafío sería responsabilizar a los actores del terreno. Indudablemente se debe poner al director de la escuela en situación de tener una verdadera política educativa local, gracias a un apoyo

pedagógico, educativo, administrativo y financiero. El ejemplo de *charter schools* en Estados Unidos puede ser una fuente de inspiración. Se trata de verdaderos contratos de objetivos que se le dan a una escuela, otorgándoles medios importantes para realizarlos. El equipo se organiza para alcanzar esos objetivos, estimulado por el hecho de tener un proyecto federativo colectivo.

La futura política a desear para la educación prioritaria es entonces esa que acentúa los avances realizados con las redes de ambición exitosa y los Institutos Eclair, que haga un salto paradigmático, dando verdaderos poderes a los responsables locales de la escuela o del colegio, ojalá los dos a la vez, eventualmente con un jefe de establecimiento que conozca los dos niveles y con los equipos que están ahí porque quieren, porque están comprometidos con el proyecto.

Hay que matizar la idea de que la educación nacional arriesga a los jóvenes profesores que afecta en primer lugar a los establecimientos de educación prioritaria. Eso no es del todo falso ni del todo cierto. En efecto, hay que señalar primero que la solución inversa consistente en afectar un agregado de 55 años en ZEP no sería deseable, teniendo en cuenta el punto de vista pedagógico. En realidad, el problema de la educación prioritaria no es tanto la inexperiencia de los profesores sino la inestabilidad de los equipos. Es la razón por la cual, en Créteil, yo puse las bases de una política social a favor de los profesores jóvenes de la educación prioritaria. Con la eficiencia excepcional del DRH Philippe Reymond, nosotros escogimos 20 establecimientos: los profesores que elegían habitar cerca de esos establecimientos podían beneficiarse de una prima de habitación de 2.000 euros por año, a condición de quedarse al menos tres años. Para nosotros, más allá del objetivo de estabilización de los equipos y de mejora del poder de compra de los profesores. Esta medida permitía, de igual forma, acercar a los profesores al entorno en el cual viven los estudiantes. Además, con excepción de algunos barrios muy localizados, la Seine-Saint-Denis no es invivible: hay casi siempre situaciones intermedias.

Cuál no fuera mi sorpresa cuando la FSU organiza una gran polémica para denunciar esas medidas que se creían técnicas, discretas y consensuadas. ¿La razón de esta cólera sindical? Nosotros habíamos estigmatizado los establecimientos metiendo un epígrafe de sus dificultades. Desde ese día, yo no puedo escuchar sin renegar de ese término “estigmatización”, ese que se utiliza cuando uno no tiene nada que decir, cuando uno ha renunciado a pensar y lucha por una supuesta igualdad que resulta, a todas luces, absurda, en detrimento del interés de los estudiantes.

El rol social de la escuela

En definitiva, dos actitudes son posibles frente a las dificultades de la escuela. O bien se considera que ella es un santuario para proteger a los estudiantes del mundo exterior, o bien se considera que es la clave del contrato social y que, a partir de ella que podrá resplandecer una renovada sociedad francesa, en los territorios donde hay más dificultades, en la ciudad o en el campo. Me inclino, evidentemente, hacia la segunda parte de la alternativa. Lo que no era el origen sino una intuición se volvió a lo largo de los años en una convicción, que cada una de mis experiencias ha reforzado. Para que la escuela juegue plenamente su rol social, es primordial identificar las áreas de excelencia, que permitan que cada establecimiento afirme sus talentos, adecuándolos con la identidad del territorio. Además, creo que se ganaría mucho si se hace del jefe del establecimiento un actor central de la acción del Estado en los barrios, poniendo a su disposición los medios políticos de la ciudad. Muchas veces pedí que la Educación Nacional y el ministerio de la ciudad se comprometieran a hacer esas experiencias, ya que estoy convencido que el jefe de la institución es quien conoce mejor a las familias y podrá así tener una mirada pertinente y constructiva sobre las ayudas sociales, ya se trate de los apoyos necesarios para el comienzo escolar o para las familias. De cierta forma, es lo que pasa en ciertos países como Brasil con la ayuda alimentaria a las familias distribuida en función de la constancia escolar, *bolsa familia*. En Francia, estoy convencido de que el jefe de establecimiento podrá jugar un rol mayor para articular y poner en coherencia la acción educativa del Estado y las políticas sociales de proximidad.

De hecho, detrás del tema de la presencia territorial de la escuela y del colegio, hay la idea de que la escuela es el primer servicio público en el entorno en que se vive. Esta idea, que tiene todo un sentido en los suburbios difíciles, vale igualmente para las zonas exclusivamente rurales, donde la escuela es a menudo el último servicio público, luego del cierre de las oficinas de correo.

Lo renovador de la educación prioritaria vendrá de la responsabilidad de los actores. Esta ya comenzó. Queda aún camino por hacer pero tenemos el ejemplo de bellos logros que muestran el camino.

CAPÍTULO VII

INNOVAR, EXPERIMENTAR, EVALUAR

Ciencia y confianza son los dos ejes de la educación. Como consecuencia, es necesario que la instancia encargada de la transmisión del saber y de la ciencia siga, ella misma, los métodos propios de la ciencia. Eso inspirará confianza. La ciencia debe entonces ser no solo el objeto, sino también el método idóneo para aplicar en la escuela. Es lo que explica la importancia, para el método experimental que, es por definición la ruta a seguir por el método científico. Esta afirmación tiene varias consecuencias directas. Primero, los niños deben conocer la metodología experimental y para esto, aprenden desde muy jóvenes a manipular, verificar y hacer sus propias experiencias para comprender lo que experimentar quiere decir, lo que en el camino, puede ser un buen remedio. Contra las diferentes formas de oscurantismo. Más allá, de este estado de espíritu debería también inspirar a los profesores, padres de los estudiantes y la misma institución. Por lo tanto, paradójicamente, el conjunto del sistema educativo parece antiexperimental ya que él reposa sobre un conjunto de dogmas que invitan a respetar los protocolos de acción, pero jamás protocolos de experimentación. Como consecuencia, la introducción de la difusión y del problema de la experimentación, en las prácticas cotidianas como en la reflexión sobre el sistema de su conjunto deben convertir la filosofía fundamental en la escuela. Hay un reto esencial (casi ontológico) para la educación nacional.

El problema en la experimentación es muy necesario, aun más necesario que en el curso de las últimas décadas; la tentación de reformar el fondo de la educación nacional pudo asemejarse a una forma de promesa política, siempre necesariamente insatisfecha. El hecho de tener un servicio público nacional de educación es una ventaja que muy seguido se olvida. No hay que vigilar menos el hecho de cultivar las calidades y corregir los defectos. Y sobre todo tomar conciencia que no se puede transformar de fondo de un día para otro, como podría ser un sistema militar. Es por esto que hay que identificar los ejes de la experimentación e innovar antes de ajustar en función de los resultados obtenidos. Experimentar supone a la vez una conciencia de objetivos perseguidos, como

una metodología clara y una confianza compartida. Entonces, la institución no tiene suficiente confianza en sus actores y los actores no tienen suficiente confianza en la institución. Cuántas veces yo encontré profesores que me decían: “Nosotros debemos innovar resistiendo a la institución”.

Por lo tanto la institución, después de la ley sobre la escuela de 2005 y su artículo 34, incita expresamente a experimentar. Si los profesores no tienen consciencia de esta libertad que es posible, es porque la cultura de la experimentación no está aún incorporada en nuestros valores. También como rector y luego como director general de la enseñanza escolar, yo no me cansé de repetir que la época donde un profesor podía decir “Yo sé que es bueno para los estudiantes pero yo no lo hago porque no está conforme a las reglas del juego” es sin embargo, reevaluado. Y, de hecho, la institución, por la vía de los ministros, que son los más grandes responsables y por supuesto y por la mía en razón de mis responsabilidades, repetía sin cesar a los actores del terreno: “Vayan, avancen, propongan, sean libres, sean la fuerza de proposición”. Evidentemente, siempre es posible no escuchar el mensaje porque es más confortable hacer como si la institución quemara las iniciativas. Sin embargo, es exacto que una parte del marco intermediario no estuvo plenamente integrado en esta manera de ver.

La innovación y la experimentación son entonces una filosofía y metodología, pero también es una psicología y un estado de espíritu que deben ser difundidos a todos los niveles del sistema educativo. Si un largo camino ha sido ya hecho en los últimos años, el combate no se ha acabado; de hecho, las señas que el ministro toma o dirige después de unos meses me hacen creer como si fuera un retroceder. Tendré la ocasión de volver a esto en este capítulo.

Reflexión sobre las escalas y la evaluación

Tanto la experimentación como la innovación pasan en primer lugar por una reflexión sobre las escalas. Sobre ese punto, es importante comprender que todas las escalas pueden ser pertinentes. Puede haber innovaciones en una clase, un establecimiento, un departamento, una academia o a escala nacional. Todas las escalas son buenas, simplemente hay que determinar cuál de ellas es la mejor que se adapta a la experimentación que uno desea poner en práctica, y hacerla evaluar en el tiempo. Con las escalas, la otra palabra en la experimentación es –sin ninguna duda– la evaluación. Es esencial entonces tener una aproximación sistemática, un protocolo de evaluación orientado desde el principio desde lo simple hasta lo más específico. En el curso de los últimos años, nosotros tuvimos la suerte de poder hacer evaluaciones respetando los criterios de especificidad, tal como están consagradas en la comunidad científica internacional. Así,

nosotros pudimos trabajar en la escuela de economía de París, que fue evaluado –yo ya lo dije– el internado de excelencia de sourdun y el maletín de padres de forma rigurosa. Ella permitió apreciar el valor agregado de una política: se ven los efectos sobre un grupo de estudiantes y se comparan con otro grupo testimoniando qué testigo que ha constituido por un sorteo en el sentido en que son un mismo conjunto de individuos (el conjunto de voluntarios para entrar a sourdun o el conjunto de voluntarios para beneficiarse del maletín de padres).

Hay un tema fundamental para el futuro de todas las prácticas públicas en general y para la educación nacional en particular. En efecto, en el pasado, este ministerio conoció muchos errores a gran escala que fueron cometidos porque los responsables desearon generalizar las ideas que consideraban justas para todo el mundo. La sabiduría impone, al contrario, comenzar por probar una idea en la buena dirección, antes de generalizarla. Y, por esto, hay que evaluar con método. La evaluación puede así invitar a la generalización, como el abandono, o aun a la persecución sobre ese punto; yo quiero dar dos ejemplos. La experimentación “curso la mañana deporte en la tarde” no tenía claramente por vocación el generalizar. Sin embargo, después de un año de experimentación en 100 colegios y liceo de donde la evaluación ha sido muy positiva, el ministro Luc Chatel hizo la elección, y al comienzo del año 2011, extendió la experimentación a una centena de establecimientos suplementarios. Así mismo, la función de “responsables de los estudios” que yo había introducido en el 2009 en cinco colegios de la academia de Créteil, inspirándome en practicas de enseñanza privada como ha sido tomado en cuenta en el año 2010 en los establecimientos de la red Clair, sobre el nombre “el guardián (prefecto) de los estudios”. Aquí, se trata de una experimentación ampliada y seria sin duda posible de ir aún más lejos.

En fin, para que una experimentación sea exitosa la definición de una escala pertinente y de un protocolo de evaluación sólido no son por tanto suficientes. El elemento determinante del éxito es sin lugar a duda la responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa. En efecto, un individuo, por determinado que sea, no puede innovar solo. El espíritu de equipo y la motivación del conjunto de actores son absolutamente necesarios para que la innovación sea un verdadero efecto de entrenamiento.

La experimentación al servicio de la equidad y de los saberes

Evidentemente, yo soy consciente de que tengo el campo educativo, la experiencia que suscitan los debates, las críticas y a veces un rechazo total. Así, en el mes de junio de 2013, un informe de inspección general afirmó que varios

experimentos que nosotros hicimos en favor del aprendizaje y la lectura, en particular el programa ROLL¹ y Parler, ¡presentaban un problema ético! Pero, ¿de qué ética hablamos? ¿La ética es quedarse de brazos cruzados mientras que el 20 % de los estudiantes se van de la escuela primaria con graves dificultades en lectura, escritura y cálculo?

El investigador Frank Ramus, director de la investigación en el CNRS (Ciencias Cognitivas) hace justicia de estos ataques en términos a los cuales yo suscribo plenamente:

Más allá de la inacción de los investigadores en ciencias de la educación sobre el terreno de la evaluación experimental de las prácticas, lo más inquietante es de pronto que esta actitud parece ser impulsada desde el más alto nivel de la educación nacional. Así, el informe de inspección general aparecido en el verano pasado, después de haber sido el resultado de ciertas experimentaciones concluía desaprobando sobre el principio mismo de tales investigaciones utilizando un argumento pretendidamente ético, a saber, que los estudiantes no deberían ser conejillos de indias. ¿Pero cómo esos grandes sabios de la educación no ven ellos que en ausencia de tales investigaciones serían todos los niños los conejillos de indias de los educadores? No querer darle impulso a las investigaciones experimentales que permiten probar rigurosamente la eficacia de las prácticas se deja a los educadores desprovistos y a la merced de los modos, las ideologías y los argumentos de autoridad, con el único recurso de reducir sus propias observaciones para hacer evaluar sus prácticas. Dicho de otra forma, se deja a cada educador jugar al investigador sin darle una información a la investigación ni los medios para que las experimentaciones sean rigurosas para sacar conclusiones válidas².

Además, a todos los que pretenden que la experimentación pone en causa el carácter nacional del servicio público de la educación, yo respondo con fuerza que la inercia es ella misma factor de desigualdades. Fue además precisamente lo que pensaba Jean Zay cuando quiso modernizar la educación tomando el método de la experimentación pero por uno de esos cambios en la historia intelectual de Francia ciertos de sus herederos lo olvidaron³. Si no hay innovación o experimentación, el sistema educativo puramente igualitario conduce a desigualdades aún más fuertes, ya que los que van bien irán siempre bien y esos para los que el destino está ya escrito quedarán condenados al error.

¹ El programa ROLL (Red de observadores locales de lectura) fue iniciado por Alain Bentolila, desde la Universidad de París-Descartes. Ver <http://eduscol.education.fr/pid25044-cid54886/roll.html>

² <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/27032014Article635315024444467058.aspx>

³ Cf. Prost A., *De los cambios en la escuela, op. cit.*, p.29 et suiv.

Al contrario, la experimentación e innovación son símbolos de libertad pero también de compensación. Es además la razón por la cual yo estoy muy convencido de que la innovación tiene particularmente la vocación de difundirse en el seno de la educación prioritaria. Aún aquí, una interpretación negativa conduciría a objetar que los estudiantes de la educación prioritaria no tienen vocación de servir de conejillos de indias. Pero la realidad es otra: afirmar que la educación prioritaria debe ser la punta de las innovaciones, es precisamente rechazar y considerarla como la quinta rueda de la carroza. Es también afirmar que ahí donde se presentan los más grandes desafíos, el estado educador debe aportar las respuestas más dinámicas. Además, está bien el razonamiento que ha guiado Xavier Darcos cuando él puso en práctica en la entrada de 2007, el acompañamiento educativo entre 16 y 18 horas en todos los colegios de la educación prioritaria antes que el dispositivo fuera extendido al año siguiente al conjunto de colegios de Francia. En el mismo sentido, yo tuve ese problema cuando fui rector en la academia de Créteil, de introducir innovaciones numéricas primero en los establecimientos de educación prioritaria antes de difundirlos más ampliamente.

Pero para ser eficaz, la experimentación ese día no sabe aparentarse en una forma de experimentalismo desarreglado. Ella debe estar, al contrario, al servicio de los puntos de referencia esenciales que son los aprendizajes fundamentales. Es así que en Créteil, al momento mismo en que nosotros lanzamos varias decenas de experimentaciones, el indicador capital mostraba para mí el nivel en francés y matemáticas al final de tercer grado en los colegios de educación prioritaria. Yo repito, nunca fue cuestión de llevar la innovación por la innovación como si fuera el arte por el arte. La innovación debe estar al servicio de la transmisión efectiva de saberes. Desde ese punto de vista, todos los que defienden una aproximación clásica de la escuela no deberían tener miedo de esta cuestión.

Por ejemplo, el latín y el griego pueden ser salvados a través de la innovación. Es suficiente para convencerse de ir al sitio web *Latine Loquere*, desarrollado por Robert Delord, profesor de letras clásicas del liceo de Dious en la Drome, que propone recursos extremadamente variados para la enseñanza de lenguas antiguas. Si el recurso es innovador el contenido lo es también en particular un trabajo apasionante sobre el uso del latín y el griego en la publicidad de marketing contemporáneo. Seducidos por esta inactiva, nosotros lo presentamos en las jornadas de innovación organizadas en el 2011 y 2012 por la dirección general de la enseñanza escolar ante la UNESCO y yo sigo hasta hoy atendiendo los *twitters* de Loquere.

Así, el saber más clásico puede encontrar un verdadero atractivo cuando es puesto en una perspectiva dinámica. Es además lo que yo deseo demostrar, cuando yo fui rector de la academia de Créteil, estimulando a los colegios a que pertenecieran a la red de ambiciones exitosas y organizaran el ciclo de Shakespeare. Se trataba de hacer una obra de Shakespeare en inglés en los colegios que obviamente contenía las más grandes dificultades que son *a priori* la cultura clásica. Varios establecimientos estuvieron así invitados a preparar la misma pieza durante todo el año: *Romeo y Julieta* el primer año y *Hamlet* el año siguiente. Los estudiantes jugaron el juego. Toda la clase estaba implicada, ciertos estudiantes se preparaban a montar la escena mientras que los otros se encargaban de los vestidos y de la decoración. Yo me acuerdo en particular haber ido a Champigny-sur-Marne para una representación de *Romeo y Julieta*. Fue magnífico ver estos adolescentes tratando de declamar en inglés clásico. Las madres de familia lloraban en la sala; tanto estaban emocionadas y orgullosas de sus hijos. Uno de los principales objetivos de esta iniciativa era desarrollarla simultáneamente en varios establecimientos favoreciendo así los intercambios y los vínculos. De hecho, yo creo mucho en la expansión de los establecimientos y estoy convencido que el funcionamiento en red de los intercambios favorecen la difusión de la innovación. Es por esta razón que los internados de excelencia tenían la vocación de volverse la cabeza de la red para el conjunto de la educación prioritaria, a fin de jugar no solo un rol de laboratorio sino también un centro de difusión.

La ciencia para la escuela

La idea de experimentación reposa entonces sobre un método científico. Pero la aproximación científica de la escuela no se reduce a la puesta en marcha y a la evolución de experimentación, así sean innovantes. De nuevo, la escuela es la institución científica por excelencia. Lo lógico es entonces decirse: vigilemos siempre a hacer científicos con la institución científica por excelencia. En consecuencia, hay que tomar en serio la cuestión de investigación en educación. Si bien Francia lo ha hecho alrededor de los últimos años, un mal camino tuvo por consecuencia un verdadero divorcio entre el medio y el espíritu de la investigación de una parte y el modo de educación por otra. ¿Porque? Porque en Francia las ciencias de la educación se han perdido en parte.

Entonces mientras ellos pudieron estar en la punta de las ciencias humanas y sociales en tanto que verdadero camino interdisciplinario movilizándolo los conjuntos de saberes al servicio de la escuela, las ciencias de la educación fueron progresivamente replegadas sobre ellas mismas. Además, ellas se fueron secando

poco a poco para asemejarse a una sociología simplista que se contentaba con un *bourdivinismo* dentro del objetivo de demostrar día a día aquel punto que las cosas iban mal, aquel punto que las desigualdades reproducían. Yo no soy hostil a que una parte de las ciencias de la educación se escriban en esa vena, ya que hay claramente una parte verdad en sus trabajos⁴. Pero yo no puedo aceptar que esta aproximación sea en este punto dominante y sobre todo que él se vuelva el catecismo que uno enseña a los futuros educadores IUFM y que además se enseñará en los ESPE (Escuelas Superiores de Profesorado y de Educación). Aquí hay una cosa totalmente deprimente, que se encuentra con la esperanza de expresar el acto mismo de enseñar. Yo tuve un malestar por lo que escribía el corresponsal de Stéphanie Beaud, Younès Amrani, en su libro común, colección de mensajes intercambiados entre un investigador y un joven hombre de resultado de inmigración⁵: Él le explica en un momento que la insistencia sobre las desigualdades escolares, tal como las señala Pierre Bourdieu, fue percibida por los estudiantes como una asignación a quedarse siempre en la misma situación. Lejos de ser emancipadora, esta obsesión no igualitaria se volvió anti-igualitaria. Se debe al contrario insistir sobre la importancia del efecto maestro que contra todo determinismo social, muestra que la igualdad pedagógica de cada profesor es, primero y antes que todo, el factor determinante del progreso del estudiante⁶.

Frente a esto, a veces dan ganas de rechazar en bloque toda la aproximación científica de la escuela. Es por eso una tentación que yo combata vigorosamente ya que la escuela tiene absolutamente necesidad de una investigación de punta en educación. Modernizar nuestra aproximación científica de la escuela, es en principio admitir la importancia considerable de la comparación. Esto significa que hay que conocer bien los sistemas educativos extranjeros, pero también interesarse en los estudiantes sobre la educación en el mundo entero, de manera que podamos inspirarnos. La experimentación “Parler” para el aprendizaje de la lectura, es el ejemplo tipo ya que se apoya sobre los estudios llevados a los Estados Unidos con una metodología comparable. Yo lo dije anteriormente, la inspección general de la educación nacional acaba de condenar esta experimentación, y otras que portaban igualmente sobre el aprendizaje de la lectura. Más allá del malestar que suscita el argumento ético que muestra este informe, yo deploro

⁴ No está prohibido completar la lectura de Bourdieu por otros autores, como Boudon R., *L'inégalité des chances*. Armand Colin, 1979.

⁵ Beaud S., Amrani Y., País de la mala hora! Un joven de ciudad escribe de Sociología y de las lecturas nuestras que hemos descubierto. La Découverte, coll. “La Découverte/Poche”, 2005.

⁶ Sobre el efecto maestro, ver Bressoux P., Las búsquedas de las escuelas y los efectos de los maestros. *Revista francesa de pedagogía*, julio-septiembre 1994, No. 108.

que los autores no desearon tomar en consideración las dimensiones científicas e internacionales de estos proyectos decisivos en su puesta en escena. Hay una falla conceptual e intelectual.

Si nosotros debemos inspirarnos del extranjero, un cierto número de iniciativas francesas pueden también ser pioneras e inspiradoras en los países extranjeros. Es el caso por ejemplo de los internados de excelencia con el desarrollo a gran escala en este momento en instituciones comparables en China. Este puede ser el caso en el ámbito estrictamente pedagógico. Yo traté también de construir los primeros puentes en matemáticas hacia Inglaterra, con la ayuda de Anna-Livia Susini y del departamento internacional DGESCO, para ver en qué medida nuestras aproximaciones progresivas en el primer grado no podían converger. Ya que yo pienso que hubiera sido de gran interés en los ámbitos de las matemáticas y de las ciencias compartir nuestros currículos entre los países europeos.

Modernizar nuestra aproximación científica de la escuela es interrogarse sobre la epistemología misma de la innovación y de la investigación. Esto significa concretamente que uno debe mirar lo que es pertinente científicamente, a la vez como disciplina y como proceso. Ya que para modernizar la educación nosotros buscamos mucho tiempo cómo aprender a aprender, las ciencias cognitivas nos permiten hoy y por primera vez aportar respuestas científicamente fundadas a esta interrogación fundamental. En este ámbito los progresos son fulgurantes y las ciencias humanas y sociales podrían inquietarse de la emergencia de ciencias duras en un campo que les era tradicionalmente extraño. Pero a mi modo de ver, no hay que tener miedo. La cuestión es más saber cómo articular el conjunto de ciencias y saberes para enriquecer nuestro conocimiento de procesos de aprendizaje. Así, el lingüista habla a la vez con el cognitivista y el semiólogo. Es además este encuentro de aproximaciones que nosotros impulsamos en el 2011 para sobrepasar las competencias claves del estudiante preescolar.

En verdad, si las ciencias cognitivas son a mis ojos fundamentales, la lingüística lo es, y también cada una de las disciplinas enseñadas a las estudiantes en su epistemología y su didáctica propias. Esta convicción guió la organización en Lyon, en marzo de 2012 de una conferencia de congreso sobre las matemáticas⁷. El desafío era mayor, tanto que la enseñanza de las matemáticas dio lugar al curso de los últimos años a homéricas batallas. Durante un día entero, teóricos y practicantes se esforzaron, en el marco de tablas redondas a la vez disciplinarias e interdisciplinarias de establecer un estado del arte de la disciplina y de los problemas que se presentan, pero también de explorar gracias

⁷ <http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/manifestations/dossier-manifestations/conference-nationale>

a las investigaciones más recientes, las pistas para mejorar nuestra enseñanza⁸. Con este ejemplo aparecen notablemente la importancia y la necesidad misma de una difusión de la producción científica, la más contemporánea en el seno del sistema educativo entero. Es fundamental nutrir y enriquecer nuestras prácticas de enseñanza.

Luego de las ciencias cognitivas y la epistemología de las disciplinas, el último nivel de científicidad a promover es la evaluación de experimentaciones y más ampliamente sobre los resultados de prácticas de enseñanza. Antes evoqué en el anterior capítulo, la evaluación científica de prácticas de enseñanza y sus resultados eran tradicionalmente poco desarrollados en Francia, de pronto en razón de la dificultad de la institución escolar a aceptar la pertinencia de una mirada exterior, científica. Yo me esforcé en sobrepasar esta reserva mostrando el beneficio que la escuela podía obtener de un trabajo con las instituciones de investigación de alto nivel como la Escuela de Economía de París, Sciences Po, el Instituto Francés de Educación o el IREDU (Instituto de Investigación sobre la Educación). Sobre este propósito hubo compromiso. La evaluación del equipaje de padres y de los internados de excelencia fueron de su interés. El movimiento debe entonces continuarse.

Si yo busco resumir los desafíos de la investigación en educación, yo creo que es posible distinguir tres estados de científicidad que debe contener el conjunto del campo educativo. Este estudio es el funcionamiento del estudio del cerebro. La capacidad del sistema educativo a evaluar científicamente sus resultados y sacar las consecuencias que se imponen. Y entre los dos hay una didáctica de disciplinas y el análisis de las prácticas en las clases. La escuela no sería completa y moderna si ella no nutre día a día estos tres estados de científicidad que deben irrigar tanto los principios como las prácticas.

⁸ Ver capítulo sobre la escuela primaria.

INTERLUDIO VI

LOS TRES ERRORES INSTRUCTIVOS

El error hace parte del proceso científico. Forma parte así mismo de la vida. Innovar y experimentar suponen saber asumir el riesgo del error y la búsqueda de extraer las lecciones así haya que pasar por episodios dolorosos. Nosotros debemos transmitir este mensaje a nuestros estudiantes para aprender a vivir, pero también para practicar nosotros mismos la filosofía que de allí se deriva. Es uno de los aspectos importantes de la epistemología y de la filosofía de la educación de Edgar Morin. Yo parto de esa relación y retomo la expresión de mi amigo brasilero Candido Mendes, “más de cicatrices que de piel”.

No nos cansamos de afirmar que nosotros debemos dar a los estudiantes el derecho al error, enseñar a aceptar el riesgo de expresarse, de innovar. Y nosotros sabemos que los estudiantes franceses tienen poca tendencia a hacerlo. Pero el mundo adulto no da el ejemplo. Ah, pero por supuesto, la innovación está en todos los discursos. ¡Pero ese que innova es esperado en la esquina del bosque! Enlazando las decenas de experiencias en Guyana, en Créteil y luego en Francia, yo debía esperar que ciertas innovaciones fueran errores. En realidad, es casi deseable, porque si todas las experimentaciones funcionaran, tenderíamos una duda en cuanto a la realidad de la innovación que ella representa y en cuanto a la credibilidad de la evaluación que las valida.

En los tres ejemplos que siguen, solo el tercero corresponde a un error de esta naturaleza. Los dos primeros son más bien errores mediáticos y políticos. Y no son menos instructivos ya que traducen lo que todo autor de política pública debe integrar en su razonamiento sobre la cuestión de la comunicación y el desafío del poder que representa con los actores listos a hacer todo para crear polémica.

En materia de ausentismo de los estudiantes, me aprecio que tocaba hacer prueba de audacia para contrarrestar uno de los flagelos más importantes del sistema. Cada año, 120 mil estudiantes, más o menos, se van del sistema escolar. Antes de desertar ellos estuvieron ausentes. La mayoría estuvo en un liceo profesional.

A lo largo de los años, adquirí la convicción de que la lucha contra el error escolar y la decisión de dejar el liceo profesional debe ser, con el manejo de los saberes fundamentales recibidos en primaria, la primera prioridad de los actores de la educación en nuestro país. Los dos temas están vinculados. El desafío de la perseverancia escolar –para retomar la terminología de Quebec– es inmensa. Hay que entonces innovar sin descanso para darle buena respuesta y terminar con ese problema.

Partiendo de esta constatación, me encargué de velar porque a las experimentaciones lanzadas en el año 2009 en la academia de Créteil, le otorgaron una atención particular a la cuestión del desertar en el liceo profesional. Al final, nosotros propusimos varias decenas de alternativas de iniciativas, apoyadas por el alto comisionado de la juventud Martin Hirsch. Entre ellas, lo que se llama un “piloto de experimentación” (en pequeña escala), la “canasta premiada escolar”, que nosotros intentamos ensayar en las tres clases de tres liceos profesionales de la academia. Esta operación, ciertamente mal escogida, designa en realidad un contrato de disciplina y de constancia pasado por los estudiantes a principio de año. Si el contrato es colectivamente respetado, la clase acumula puntos y puede beneficiarse al fin de año de un financiamiento para realizar un proyecto colectivo, como, por ejemplo, un viaje escolar o una preparación al permiso de conducir.

Este programa se inspira, en parte, solo en parte, de experiencias extranjeras que han sido analizadas para la investigación internacional. Así en Brasil, la bolsa familia es una forma de beca que se les otorgaba a las madres de familia, mientras sus hijos iban a la escuela. Esta idea es además unánimemente celebrada como uno de los éxitos de la política social de Lula. En Inglaterra, los estudiantes reciben una suerte de salario directamente del liceo modulado en función de su constancia. Evidentemente ninguna de estas experiencias pueden ser transmutadas directamente y nuestra idea es diferente ya que insiste sobre la dimensión colectiva, movilizandando la clase entera y no algunos estudiantes individualmente. En ningún momento los estudiantes no fueron “pagados” por cualquier cosa, se trata de financiar un proyecto colectivo.

De hecho, el proyecto puede ser leído una vez más como una voluntad de reconciliar tradición y modernidad. En efecto, la dimensión tradicional es evidente: ahí donde las prácticas de educación clásicas se apoyan en la escuela como en la casa sobre el binomio zanahoria y garrote. La canasta premiada constituye claramente una zanahoria destinada a recompensar los esfuerzos de los estudiantes. Pero el proyecto es también innovador ya que insiste sobre la dimensión colectiva de la acción, puesto que es el esfuerzo del grupo entero lo

que es valorizado, con intercambios en el seno de la clase para poner sobre la mesa las razones de ausentismo y combatirlas. La experimentación debe entonces permitir hacer emerger una forma de solidaridad de la clase, responsabilizando individualmente a cada estudiante.

Un día de octubre de 2009, poco tiempo después de la presentación del plan “Actuar para la juventud”, dentro del cuadro en el cual se escriben muchas experimentaciones cristalinas, recibí una llamada de una periodista de *El Parisien*. Esta periodista fue a ver varias de nuestras experiencias, interesándose particularmente en esta y deseaba dedicarle un artículo. Yo estaba visitando un establecimiento lleno de miles de urgencias pero comprendí, a través de sus preguntas, que ella había escogido tener una próxima polémica. En efecto, consideraba que se trataba, pura y simplemente, de dar plata a los estudiantes. Le explico que no es el caso, que el proyecto es lo contrario en una lógica que engrandecería el dinero ya que en ningún momento, el mínimo céntimo sería transferido a un estudiante. Se trata de sostener un proyecto para la clase entera. El efecto buscado no es individualista: es colectivo. El objetivo es ver cómo una clase logra auto-gestionar su proyecto. Otras presentaciones hubieran sido posibles y poder ser la comparación con los avances de otros vecinos que bien presentados suscitarían sin duda el consenso: por ejemplo, en la medida en que los estudiantes del liceo profesional son particularmente desfavorecidos y muchas veces ausentistas, creer que las becas serían suspendidas en caso de disertación. También se podría hacer la analogía con lo que haría una institutriz de primaria: ella organizaría un viaje escolar solamente si sus estudiantes son juiciosos y continúan en la escuela.

Sin embargo, la lógica del golpe mediático prevaleció. Al otro día de este intercambio telefónico, *El Parisien* titula: “Plata para los buenos estudiantes”. El golpe mediático es un poco raro ya que no se trataba ni de la plata ni de buenos estudiantes. Era demasiado tarde. A partir del momento en que *El Parisienne* está en el quiosco no hay ninguna explicación racional que pueda valer. La fuga mediática es total, las cámaras acampaban en frente de los tres liceos que experimentaban la cañota escolar, los estudiantes fueron bloqueados por la prensa, mi teléfono sonaba sin parar. Muy rápido se llegó a ser irracional. Recuerdo especialmente a una psicóloga hablando de los peligros a los que nosotros expusimos a las jóvenes generaciones al poner a los estudiantes de primaria en contacto con el dinero.

Con esta fuga mediática llegaron claramente los cuestionamientos políticos. Las numerosas llamadas que recibimos no todas cálidas. En algunas horas yo pase del estatus de rector que muestra la vía a aprendiz de brujería. Felizmente

había acumulado un verdadero capital de confianza de los responsables y de los actores claves del sistema educativo. Este momento es muy instructivo, ya que los hombres valientes se revelan en medio de la tempestad. Unos se vuelven más sólidos y los que son frágiles van en el mismo sentido que el viento. Vi las dagas salir de las mangas intrigantes de esos que ayer me aseguraban su amistad y admiración. Percibí las sonrisas hipócritas de esos que aman ver al otro caer. Pero también las sonrisas de pesar de esos que tú amas realmente y eso hace más mal. En el sentido del aparato del Estado, debo reconocer que yo fui muy apoyado. Martin Hirsch asumió la experimentación y organiza una conferencia de prensa en donde nosotros explicamos de lo que en realidad se trataba. Luc Chatel, quien tomó sus funciones un poco tiempo antes me recibe en su oficina. Le indico que estoy listo a renunciar. Él rechaza esta posibilidad con mucha calidez. Hoy, si yo puedo arrepentirme de algo, es del hecho de que la línea de comunicación fue defensiva. Me hubiera gustado jugar a la ofensiva, hubiera deseado defender el proyecto pero el desencadenamiento de críticas y mi condición de alto funcionario no me permitían, sin duda alguna, tomar esta opción.

Al cabo de algunos días, yo noto ciertos apoyos. Esther Duflo, que ha estudiado mucho la cuestión de incitaciones financieras en las políticas públicas, hace un análisis fino y sereno sobre el tema. Richard Descoing se escandaliza del escándalo, significativo a sus ojos del desconocimiento de las élites sobre los liceos profesionales. Su intervención fue importante. Jean-Louis Bourlanges, en la emisión del espíritu público desmenuza, con su sagacidad, todos los detalles del asunto; allí donde algunos intelectuales prefirieron esconder su cabeza.

Hay que decir que a pesar de la tempestad político-mediática la experimentación continuó a lo largo del año escolar en los tres establecimientos pilotos en el que uno de los liceos, el éxito fue tangible y contamos con la presencia de Martin Hirsch quien no cesó de apoyar el proyecto, para así declarar en la radio: “Yo tuve al teléfono uno de los tres directores que para mi gran sorpresa me dijo: ‘pero ese proyecto ha transformado nuestra vida’”. Al contrario, dentro de otro liceo parece claro que la mediatización destruyó el proyecto. La escuela de economía de París que ha encauzado una evaluación mitigada de la experimentación reveló además que la “información comunicada a los profesores y a los estudiantes fue parcialmente oculta por las imágenes del dispositivo difundidas en ciertas representaciones mediáticas”.

Después de algunos años yo creo que alguno de mis errores fue el mantener el término de “canasta premiada”. Nosotros lo escogimos porque era el más ilustrativo para explicar que la clase acumulaba puntos a lo largo del año y

entonces tenía los medios destinados para la realización de su proyecto final. Pero, el término fue demasiado ambiguo y agitaba el fantasma de una corrupción en la escuela y el espíritu de los jóvenes por el dinero. Más allá de este sinsabor yo tomé cinco lecciones de este triste episodio. Primero, todo este asunto se dio sobre el registro de la opinión pública respecto al dinero; además, el asunto de la canasta premiada, mostró que el ausentismo y la ida de los estudiantes del liceo profesional no interesa a mucha gente. En efecto, la mayoría de personas olvidaron bastante rápido que la perseverancia escolar era el verdadero desafío del proyecto. Todo pasa entonces como si esta cuestión por demás crucial, debía mantenerse eternamente fuera del debate público porque ella no concierne a los más favorecidos. Hay una forma de hipocresía generalizada que me choca profundamente. En fin, y esa es la tercera lección, este episodio revelador de la superficialidad del debate público en nuestro país y la dificultad de aceptar la idea misma de experimentación. Sí, experimentar, es aceptar comenzar a pequeña escala, aceptar la idea de no generalizar, aceptar también el derecho al error y evaluar serenamente todo evitando la cobertura político-mediática sobre todo cuando parte de bases erróneas. El camino por recorrer es aún largo.

Otro episodio me costó una seria sacudida mediática. Y, como en el caso precedente, yo pude lamentar que una importancia mediática pudo partir de una presentación parcial de las cosas. Se trata del dispositivo de supervisión y de remediación de las dificultades del alumno que yo ya mencioné en el capítulo sobre el preescolar. Se trataba a mis ojos, de un elemento clave de una estrategia más legal en la estrategia contra las desigualdades. Entonces subestimé totalmente la oposición que tal idea podía encontrar. Estaba totalmente convencido por el avance científico y por la apuesta social que yo creía, un poco inocentemente, sin duda, que la medida encontraría un cierto consenso. Yo también subestime a pesar de que yo ya había vivido, lo que se puede pasar en materia de huidas en nuestros días. Entonces yo comencé a consultar diferentes colegas, mayormente sindicatos, en una fase que aún era muy preliminar y en un momento en el que el proyecto no estaba aún listo. La periodista era consciente además del carácter parcial de lo que ella escribía, pero me afirma luego que se trataba de una versión provisional y que la redacción la había tomado de su computador sin que ella la viera; las lecciones de este error son evidentes. Toca, frente a toda política pública de este tipo, un trabajo de aplicación, una legitimación para quien interviene lo más pronto posible. Además no hay que discutir con los actores en los que la discreción no está asegurada en el momento en el que uno está en condiciones de responder públicamente a los ataques que ellos quieren revelar. Para un director de administración central toca también

asegurarse cuesta arriba del pleno y entero apoyo del ministro sin la pantalla de su gabinete. De nuevo, la articulación entre lo científico y la política supone una aproximación manejada de criterios que valen en los dos campos y que no pueden ser compatibles más que por un manejo de proceso de decisión.

El tercer ejemplo es de naturaleza diferente. Él muestra que el error pudo ser útil en el desarrollo de la experimentación. Podría estar tentado a pensar que toda experimentación es por naturaleza un suceso. En efecto, él crea una movilización de espíritus, una motivación de actores que son la causa de todo éxito. Y los numerosos casos que yo di ilustran bien esta lógica la mayor parte de las situaciones. Sin embargo, hay diferentes tipos de experimentaciones y las más científicas suponen protocolos que atenúen los efectos. El objetivo buscado es casi siempre distinguir bien las causas y los efectos de una política desarrollada.

Así, cuando nosotros quisimos desarrollar la experimentación “Parler” en Francia, nosotros tuvimos, con los laboratorios correspondientes, que escoger las pruebas de clase dentro de la academia de Lyon que permitían medir los efectos de la política pedagógica en cuestión (pequeños grupos, explicaciones fonológicas, etc.) sobre las competencias de los estudiantes comparándolas con otros grupos. Nosotros estuvimos convencidos de la pertinencia de nuestra labor. Por tanto un año más tarde los resultados caen y nos sorprenden. Los resultados de los estudiantes relacionados con la experimentación no se diferenciaban de los que fueron un grupo testigo. Lejos de desalentarnos, él nos condujo a buscar las razones y a modificar la experimentación. Cambiamos los parámetros. Cambiamos el terreno yendo hacia las academias del norte de Francia. Y luego de un año, la nueva experimentación da resultados positivos. El error entonces no es un problema en sí mismo. Al contrario, hace parte del camino, para un individuo como para las instituciones. Nosotros debemos aceptarlo como tal. La aceptación y la comprensión del error son los ingredientes de una filosofía del éxito.

CAPÍTULO VIII

UNA ESCUELA SERENA Y SEGURA

El aburrimiento, el miedo y la vergüenza son los problemas que debemos erradicar de la vida cotidiana de los estudiantes. Últimamente demasiados estudiantes adolescentes van a la escuela con miedo, puesto que la realidad que ellos viven está hecha de burlas, de abusos, de amenazas, de golpes. Cuando se afirma que esto existe desde siempre, como lo demuestran abundantemente la literatura o la cinematografía, es una defensa débil. Estamos con este asunto en el corazón de los desafíos del progreso humano que la escuela debe favorecer absolutamente. Porque es la escuela la que cimienta nuestro sentido de respeto por el otro, nuestra capacidad de escuchar, pero también allí pueden surgir los instintos más bajos. Tengo una aversión visceral por el fenómeno del emisario que cada uno pudo conocer desde la infancia y que René Girard ha analizado con profundidad con su teoría del deseo mimético¹. La humanidad debe saber sobrepasar ese fenómeno para evitar la violencia y acceder a un más alto nivel de conciencia. Y esto se juega desde la recreación.

Para comprender cómo avanzar hacia una escuela serena, hay que comenzar por describir los tres círculos concéntricos de la escuela distinguiendo lo que pasa en la clase, en el establecimiento y alrededor del establecimiento. El desafío constante de la escuela es precisamente el de vincular esos tres círculos. Ahí hay un verdadero desafío puesto que es fuerte la tentación de enviar los problemas de un círculo hacia el otro dentro de un movimiento centrífugo. Así, los estudiantes con dificultades, ya se trate de aprendizaje o de comportamiento, serán excluidos del primer círculo para tratar su caso en el siguiente círculo. Es fácil, en efecto, entender que es al personal escolar a los que concierne ocuparse del problema. Pero se trata de un círculo vicioso, ya que al personal asignado de ocuparse de los problemas personales deben encargarse de los estudiantes que incurrir en el ausentismo así como de la violencia, y muy rápido falta la respuesta indicada, por lo que se recurrirá al tercer círculo, que se encuentra en el exterior del establecimiento sin que exista perspectiva de retorno.

¹ Girard R., *Le Bouc émissaire*, Grasset, 1982

Para luchar contra ese círculo vicioso hay que evitar los efectos de exclusión que se derivan del ausentismo y la violencia. Ahí es absolutamente necesario desbloquear las competencias educativas y pedagógicas en el seno del establecimiento y hay que luchar contra el taylorismo educativo que impera. Henri Bergson notaba ya, que la división del trabajo en materia educativa era un contrasentido. En el primer grado, el riesgo es sobreestimar la carga de la dificultad escolar, así como los especialistas exteriores del segundo grado, sobreestiman la dimensión educativa. En efecto, muy seguido, el profesor excluye de la clase al estudiante que se comporta mal. Este va, entonces, hacia el consejero principal de educación que va a tratar su situación en el plano educativo. Ahí hay una primera espiral de desvinculación que, si las dificultades de comportamiento persisten, conducen a la exclusión con un riesgo de ver al estudiante ir hacia pequeños grupos que habitan en los bordes de los establecimientos y que abusan de los buenos estudiantes y de los profesores. Para luchar contra este fenómeno de relegación y de exclusión progresiva hay que vigilar que esos tres círculos concéntricos de la escuela se comuniquen entre ellos sobre la conducción de un jefe de establecimiento que tiene vocación de ser el agente mayor de estas articulaciones.

Evitar los efectos de la exclusión

La mejor respuesta al ausentismo o la violencia es la de crear un vínculo, no dentro de una lógica defensiva sino ofensiva, para crear un clima propicio de responsabilidad colectiva. Una responsabilidad de todos los adultos del establecimiento para que ellos se sientan plenamente incluidos por lo que pasa en el seno mismo del establecimiento y de su ambiente. Pero también debe haber una responsabilidad de los estudiantes. En efecto, el niño tiene que comprender, muy temprano, que él hace parte del juego de interacciones con los otros y que eso supone respeto. Desde ese punto de vista, debe fortalecerse el sentido de la responsabilidad pero también el de los valores morales que hacen parte de las competencias a transmitir a los estudiantes. Esa razón es por la cual yo defendiendo vigorosamente el principio de una enseñanza de la moral en el colegio. Era lo que estaba previsto en los programa de escuela de 2008 que introdujeron una enseñanza de instrucción cívica y moral. En agosto de 2011, además piloteé, con Yves Cristofari, Inspector General de la Educación Nacional y Subdirector Encargado del Círculo Común a la DGESCO, la reacción de una circular destinada a precisar los desafíos y objetivos de esta enseñanza. Ese texto recordaba notablemente que la enseñanza buscaba sentar las bases de un ejercicio bien comprendido de libertad individual, en el seno de la sociedad e

insistía sobre la necesidad de cada estudiante de edificar y reforzar la conciencia moral dentro de las situaciones concretas, en referencia a los valores comunes de todo hombre honesto. Paralelamente, nosotros coordinamos una obra llamada la instrucción moral en la escuela² que buscaba poner a disposición de los maestros los recursos necesarios para nutrir su enseñanza. Esta aproximación de cierta manera fue amplificada por la alternancia política, ya que Vincent Peillon ha deseado reforzar esta dimensión. Hay, evidentemente, que prestar atención para darle un sentimiento que instaure una suerte de moral de Estado con una connotación política y conservar una línea clara permitiendo a todos encontrarse desde el principio del respeto al otro que es la base de toda vida social.

La responsabilidad de los estudiantes desde que son muy más jóvenes es el respecto a las reglas que se dan en el seno de la institución. El deseo de hacer siempre el mejor esfuerzo es esencial prevenir el ausentismo y la violencia. Los padres son muy importantes dentro del sentido de dispositivos como la escuela de padres o simplemente la generalización del envío de ese mes a la familia en caso de ausencia no justificada del estudiante.

Responsabilizar los adultos y los niños en el ambiente de la escuela

Esta doble responsabilidad de estudiantes y padres puede contribuir a cambiar el ambiente del establecimiento, noción fundamental que tarde fue tomada en cuenta por la educación nacional. En 2012, un grupo de trabajo guiado por el profesor Eric Debarbieux se preguntó por esta cuestión. Destinado a alimentar los trabajos del Consejo Científico de la DGESCO, el informe generado de esta reflexión muestra notablemente la dificultad de definir y medir el ambiente escolar, teniendo en cuenta que esta noción llama a factores diferentes que solo puede solucionar el estado de los locales, la calidad de las relaciones en el seno del establecimiento y hasta el sentimiento de pertenencia³. Pero los expertos reunidos por Eric Debarbieux señalaron, igualmente, que esta noción de ambiente escolar era fundamental, tanto que debe transmitir un impacto sobre los aprendizajes, la seguridad o aún más la salud de los estudiantes. Al término de su trabajo, ellos identificaron los caminos de acción para mejorar el ambiente. Insistían, en particular, en la estabilización y el acompañamiento de los equipos educativos, sobre el interés de introducir el estudio del ambiente

²Blanquer J.- M. (dir.), *La instrucción moral en la escuela*, Sceren-CNDP, 2011.

³Debarbieux E., Anton N., Astor R. A., Benbenishty R., Bisson-Vaivre C., Cohen J., Giordan A., Hugonnier B., Neulat N., Ortega Ruiz R., Saltet J., Veltcheff C., Vrand R., *El "clima escolar". Definición, efectos y las condiciones de mejoría*. Reporte del Comité científico de la Dirección de enseñanza escolar, Ministerio de Educación Nacional. MENDGESCO/Observatorio internacional sobre la violencia en la escuela, 2012.

escolar, dentro del currículo que corresponde a adultos y a los estudiantes y sobre la importancia de incluir la comunidad dentro de las acciones de mejoramiento del ambiente escolar.

Asegurar la serenidad del ambiente escolar supone también formar profesores en la gestión de la clase. Fue lo que comencé a hacer en Créteil apoyándome en las reflexiones emblemáticas de un profesor, Sébastien Clerc. Yo lo había identificado ya que él había publicado, después de una entrada escolar, un libro sobre su experiencia como profesor del liceo en Seine-Saint-Denis⁴. Lo que me gustó, es que él no se contentaba con deplorar ciertas situaciones sino que proponía soluciones. Yo lo invité a venir a verme una noche de agosto en el rectorado. Él se esperaba, creo yo, recibir unas reprimendas. Le pedí, por el contrario, que inspirara nuestras formaciones en materia de gestión de la clase. Con el filósofo Yves Michaud, él consiguió los módulos de formación para tener en cuenta en la clase, que se apoyaban en el análisis de situaciones concretas. Estas secuencias fueron conocidas con tanto éxito que ellas fueron difundidas con la ayuda de SNDP a todos los jóvenes profesores recientemente reclutados. Varias iniciativas fueron lanzadas en estos últimos años para asegurar una más grande serenidad en la escuela; pero también para luchar contra el abuso escolar con una campaña nacional de prevención a partir de enero de 2012. Insistí mucho, por ejemplo, en los asuntos de la responsabilidad de los estudiantes que consistía en iniciarlos en las técnicas de mediación, como yo lo ví practicar en un colegio de Seine-et-Marne.

Tocaba después crear un nivel de “buen clima” o “serenidad” para que todos los establecimientos escolares hiciesen de este hecho un desafío mayor. En efecto, es muy importante que todos los adultos de un establecimiento hagan equipo sobre un objetivo para responder con fuerza a los problemas. Un profesor no debe quedarse encerrado dentro de su soledad. Un adulto, cualquiera que fuese su función, debe intervenir cuando dos estudiantes se están peleando. Así mismo, todo profesor tiene que haber comprendido, desde su formación inicial, que la lucha contra la violencia pasa por la vigilancia de todas las señales que se manifiestan en clase. En particular, el acoso de un estudiante sobre otro debe ser identificado lo más pronto posible desde la raíz. El profesor juega desde ese punto de vista, no solo un rol pedagógico sino también un rol educativo.

Sancionar, sí; desescolarizar, no

Esa estrategia de prevención con la puesta en marcha de indicadores, de la atención al bienestar, o más aun contra el abuso, ¿es ya suficiente? Ciertamente

⁴ Clerc S. *Socorro, Salvemos nuestra escuela*, Oh! Éditions, 2008.

no. Es esencial pero no en su totalidad. Lo otro que es necesario es la sanción. A mi modo de ver, las medidas que luchan contra el ausentismo y la violencia a través de sanciones tienen toda su legitimidad, a condición de que ellas sean inteligentes. De todas las sanciones, las menos inteligentes son las que apuntan a la exclusión. Las más pertinentes son aquellas que permiten la toma de conciencia del estudiante y de su familia de lo que no hay que hacer. Era precisamente el sentido del dispositivo de prevención del ausentismo que podía ir hasta la suspensión de las locaciones familiares. Es también el sentido de la nueva escala de sanciones puesta en marcha de los establecimientos de segundo grado, a partir del año 2011, que preveía la automatización de procedimientos disciplinarios dentro de ciertas hipótesis, pero también la introducción de una medida que buscaba responsabilizar a los estudiantes y hacerles tomar conciencia de las consecuencias de sus actos. Esta forma tomaba notablemente forma de una participación de estudiantes sancionados a actividades de solidaridad, culturales o de formación a fines educativos o en la ejecución de una tarea fuera de las horas de enseñanza. Estas actividades pueden ser realizadas en el seno mismo del establecimiento o bien en el exterior, por ejemplo, cerca de una colectividad territorial o de una administración del Estado. Esta reforma de las sanciones y de los procedimientos disciplinarios es particularmente interesante, porque ella no solamente tiene por objetivo reafirmar el respeto a las reglas sino también limitar las exclusiones temporarias o definitivas para evitar el riesgo de una desescolarización. Creo además, que hay que ir lo más lejos posible en esta dirección, favoreciendo, más generalmente, la implicación de los estudiantes en las causas sociales o humanitarias. En suma, estoy convencido que uno puede luchar contra la violencia y el ausentismo a través de la responsabilidad y buscando una educación de la generosidad, del altruismo, dando de sí mismo lo máximo, desde la filantropía.

No hay claramente una solución milagrosa para asegurar la serenidad de un ambiente escolar. Pero continuos dispositivos bien pensados y bien articulados pueden permitir luchar contra la agitación de una clase, contra la exclusión y marginación de los estudiantes poli-excluidos o violentos. Es todo el interés de estas diferentes formas de la cadena que constituyen los talleres, las clases y además los internados, desarrollados en el nombre de establecimientos de reinserción escolar para acoger a los estudiantes más perturbadores.

Las herramientas para afrontar las situaciones de crisis

Y por supuesto, estos dispositivos deben comprender herramientas para hacer frente a situaciones de crisis. En esta dirección, la creación implementada el 2009, de equipos móviles de seguridad (EMS) representan una base considerable.

Cuando yo era rector de Créteil estuve afectado por el sentimiento de impotencia que habitaba en ciertos jefes de establecimiento y profesores frente a fenómenos de violencia de los que ellos fueron testigos. A veces el mismo personal de la vida escolar se sentía perturbado. Ellos tenían necesidad de un apoyo completo y, al mismo tiempo, psicológico cuando están confrontados a hechos de violencia para los cuales no estaban preparados. Tocó, entonces, al mismo tiempo manejar estas situaciones de crisis, siempre tratando de conservar una respuesta estructural a estas violencias. Es así que germinó la idea de institutos móviles de seguridad (EMS), para Créteil primero, y luego para toda Francia que tuvieron un gran éxito. En cada academia, esos equipos de 10 o 50 personas compuestos a la vez de personal de Educación Nacional y de profesionales de seguridad, por ejemplo, policías o guardias retirados o también de mediadores. Estos equipos intervinieron también de manera preventiva, para acompañar un establecimiento en caso de gran tensión, o es más, para asegurarla⁵.

Evidentemente, los EMS fueron criticados en su creación: nosotros fuimos indagados por querer instalar vigilancia por todas partes hasta creer que estábamos creando una milicia de la Educación Nacional. Fue todo lo contrario. Los EMS fueron creados en vínculo con los equipos de la policía y justicia, para prevenir precisamente donde había un ángulo muerto: entre el campo de las competencias de un establecimiento que no está equipado para luchar contra las formas de violencia extrema y ese de la policía y la justicia que no tiene la vocación de intervenir sistemáticamente en un sistema educativo pero que sí deben poder reaccionar puntualmente en caso de necesidad. Los EMS se instalaron en estas zonas grises y permitieron crear ese *continuum* por dos razones principales: primero porque su personal fue formado para ese fin, además, porque los EMS tienen un sentimiento de seguridad que ha contribuido a restaurar la idea de que la fuerza estaba del lado del derecho. A Créteil, yo también recluté a la cabeza del EMS a un comisario que se puso a disposición por su ministerio, H. Luxemburger, que fue muy eficaz, y pudo, notablemente, lograr el diálogo entre las culturas de la educación nacional, la policía y los *gendarmes*. El efecto psicológico fue considerable. Desde que la crisis comenzó a aparecer fue capaz de enviar los EMS en un corto tiempo. Su intervención contribuyó a mostrar que la fuerza está del lado del derecho, también sirvió para asegurar y calmar e instaurar relaciones nuevas relajadas entre los diferentes tipos de competencias. Los EMS permitieron igualmente la realización de diagnósticos de seguridad en todos los establecimientos escolares con efectos concretos sobre

⁵ Ver el *vade-mecum* elaborado por el Ministerio de Educación Nacional: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actus_2011/99/8/Vademecum_EMS_ouebe_203998.pdf

el ambiente; este trabajo ha permitido tomar consciencia colectiva en el seno de la comunidad educativa. Hoy, nadie desea que se vayan los EMS, en particular en las academias más afectadas por el fenómeno de violencia.

Así mismo, la creación de los establecimientos de reinserción escolar (ERS) fue muy criticado cuando lo pusimos en marcha en el 2010, pero ello permitió acoger a las pequeñas estructuras adaptadas a los estudiantes más violentos.

A veces, hay que saber sacar a un estudiante del establecimiento cuando hay un factor de problema muy importante y que no hay remedio. Esto es útil cuando el objetivo sigue siendo la reinserción.

Yo vi la prueba que en materia de seguridad en el ambiente escolar, hay que sobrepasar los obstáculos ideológicos comenzando por la oposición estéril entre prevención y represión, al provecho de soluciones y de dispositivos pragmáticos que van a permitir aportar una buena respuesta a una situación dada, vigilando siempre tratar lo más pronto posible, más que simplemente enviar el problema al exterior o a la periferia de la escuela.

INTERLUDIO VII

LA MARSELLESA O LA REPÚBLICA EN MÚSICA

Enseñar “la Marsellesa” en las escuelas es para mí el acto republicano por excelencia. En efecto, ¿cómo esperar lograr la integración, la transmisión de saberes y así mismo una forma de felicidad de vivir en esta colectividad, si no hay una adhesión a los emblemas nacionales, de sentimiento de pertenencia de la nación francesa y de adhesión a un proyecto republicano? En todos los países del mundo, parece claramente normal que los estudiantes canten el himno nacional. Es casi un objeto de orgullo para muchos de ellos. Entonces no lo olvidemos, la historia de “la Marsellesa” está íntimamente ligada a nuestra república, y si se puede discutir de la violencia en las palabras, ella se mantiene como en un arsenal conocido del mundo para todos los que pregonan la libertad. “La Marsellesa es un himno de despertar y de resistencia que ha valido para todas las resistencias que la han seguido y que son válidas para lo que necesita nuestro tiempo hoy y que valdrá para las futuras resistencias”¹.

Sin embargo, en este país así de singular como lo es Francia, una evidencia tal aparece regularmente en un día conflictivo. La izquierda, que debió haber portado con orgullo ese canto revolucionario, parece querer dejárselo a la derecha. Encontramos acá el gusto francés de despreciarse a sí mismo. Esta actitud es profundamente destructiva. No se trata de caer en un chauvinisme o de bajo estado que no tiene ningún interés. Yo estoy convencido de que uno no puede lograr la integración metiendo en un closet la bandera y los emblemas de la república. ¿Cómo podemos imaginar, en efecto, un logro para la república si los estudiantes de otras culturas sienten que su país de adopción no cree en sí mismo? La integración supone que tengamos ese orgullo y que lo compartamos.

Por mi parte, yo siempre estuve convencido de que La Marsellesa tenía todo su lugar y de manera serena, dentro de una escuela profundamente republicana y que la educación nacional puede legítimamente fijar esa intencionalidad de

¹ Ver el luminoso comentario de *La Marsellesa* aparecido en el periódico *Le Monde* del 16 de mayo de 2014 escrito por Edgar Morin.

transmitir a los niños, esa identidad común a los habitantes de Francia, sean nativos o inmigrantes. El mismo razonamiento es válido para los saberes que fundan la ciudadanía, tales como el manejo de la lengua, la cultura general, el conocimiento de la historia y de la geografía.

Cuando yo me convierto en rector de Créteil, constato que, si los programas escolares prevén bien el aprendizaje de la Marsellesa, las instrucciones son finalmente poco precisas. Así, el programa de la escuela publicado en 2008 indica, precisamente, que en el tercer ciclo, quiero decir entre CE2 (Curso Elemental 2) y el CEM2, los estudiantes “aprenden a reconocer y a respetar los emblemas de la república (La Marsellesa, la bandera tricolor, el busto de Mariana, la divisa “libertad, igualdad, fraternidad”)”. Sin embargo, ya en el terreno, nadie sabe realmente en qué momento enseñar el himno nacional, lo que incita a los profesores a enviar la bala o la pelota a otros colegas de la clase, por encima o por debajo. De este hecho, y en varios casos, el himno no se enseña del todo.

Se constata, fuertemente, cuando decido que en la academia de Créteil, La Marsellesa se va a enseñar en el CM1 (Curso Medio 1) a todos los estudiantes². Como siempre, cuando se trata de poner en marcha una medida de orden general, me apoyé en los vanguardistas. En caso de alguna ocurrencia, habrá una salvaguarda. Se trata de un director de la escuela en Seine-et-Marne que orquesta este aprendizaje de manera remarcable, al punto de hacer de esto el corazón de su proyecto de escuela. Al margen del crecimiento de la educación cívica y musical, las prácticas pedagógicas que él pone en marcha para enseñar el himno a sus estudiantes son entonces propuestas como modelos a todas las escuelas de la academia. Pero, para suscitar la adhesión del conjunto de la comunidad educativa, nos falta aún una iniciativa simbólica. Sin embargo, ninguno podría identificarla. Esta iniciativa, nosotros la fuimos a buscar con unos colegas deportistas. En efecto, la idea que yo sugerí era preparar nuestros estudiantes a cantar La Marsellesa al principio en las competencias deportivas organizadas en cada uno de los tres departamentos de la academia, y por supuesto, cuando uno habla de competencias deportivas en Seine-Saint-Denis, todo el mundo piensa en el estadio de Francia, tan querido por los franceses después de julio de 1998.

Gracias a las relaciones de mi director de gabinete, Laurenr Petrynka, con el medio deportivo, nosotros establecimos contacto con las federaciones francesas de fútbol y de rugby. Hay que decirlo, el terreno es desafortunadamente favorable

² Eso me valió el sobrenombre de “Super-Dupont” en el blog de un periodista que, además, yo respeto.

para una iniciativa cívica. El himno nacional, viene en efecto a hacer cifrado en la apertura de varios partidos internacionales de fútbol. El efecto es deplorable dentro de la sociedad entera. Los responsables políticos buscan las respuestas de este desprecio. Una convicción guía nuestras discusiones con las federaciones, y notablemente con la federación francesa de rugby que nos hizo la mejor de las acogidas: jamás una Marsellesa cantada por los estudiantes del colegio en la apertura de un partido internacional será chiñada. Al contrario, se tratará, necesariamente, de un momento de comunión intensa que tendrá un efecto de entrenamiento en todo el estadio. De hecho, es exactamente lo que iba a pasar.

En efecto, Pierre Camou, presidente de la federación francesa de rugby, invita a las corales de la academia de Créteil a interpretar los himnos nacionales de apertura del partido amistoso Francia-Samoa, que debe llevarse a cabo en el estadio de Francia el 29 de noviembre de 2009. Repeticiones tuvieron lugar sobre la dirección de un director de música remarcable que aceptó jugar el rol de director de orquesta, dentro de todos los sentidos del término, ya que organizar las repeticiones comunes entre las escuelas de nuestros tres departamentos constituía una verdadero desafío.

El día del juego bajé las escaleras del estadio de Francia para saludar a los estudiantes de la academia que se preparaban para entrar al terreno. Y ellos estaban claramente orgullosos. Tal vez un poco intimidados, al momento de cantar delante de cincuenta mil espectadores. Pero estaban seguros de estar a la altura del evento. Y algunos minutos después estaban ahí sobre el campo al lado de los dos equipos. Ellos se aprendieron La Marsellesa y el himno de las islas Samoa que cantaron a pleno pulmón, con mucho talento y convicción y recibieron aplausos entusiastas de la gente. Además, este musical creó un ambiente particularmente festivo y alegre, que se prolongó en todo el partido y acompañó la larga victoria del quinceavo de Francia. Ese día, nosotros vivimos en el estadio de Francia un gran momento. Una magnífica recompensa a los esfuerzos emprendidos. Yo hubiera deseado que esta iniciativa fuera reconducida y así mismo que ella fuera generalizada. Ese no fue el caso y sin embargo, se necesita muy poca cosa para retomar esta bella aventura.

Poco tiempo después de haber sido nombrado Director General de la Enseñanza Escolar, yo evoqué esta experiencia a Luc Chatel y él me pide poner en marcha las herramientas para que el aprendizaje del himno nacional se vuelva una realidad concreta en nuestras clases. Como en Créteil, nosotros decidimos retener el CMI como nivel de referencia para trabajar con algunos equipos de la Dirección General, el establecimiento de un pequeño libro de partición de

cuatro páginas que comprendían las partituras de Rouget de Lisle, el texto de las coplas, y los elementos sobre la historia del canto de la Armada del Rhin, que se volvió el canto de los Marsellese con, por supuesto, un vínculo hacia los diferentes registros del himnos y las partituras para arreglar en las tonalidades correspondientes a la voz de los niños.

Esa libreta, que fue enviada a todas las escuelas primarias, fue presentada por Luc Chatel en Marsella el 8 de marzo de 2011. En efecto, el ministro inauguraba, con el alcalde, el memorial de La Marsellesa, edificado en los muros del viejo club de los Jacobinos, punto de partida, en 1792, de los Marsellese que entonaron el canto de la Armada del río. El ministro aprovecha también la ocasión para mostrar la maqueta de la ficha de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, del 26 de junio de 1789, destinada a ser puesta en todas las salas de la clase de nuestro país.

En esa medida, es además una bella y feliz continuidad republicana que prima después de más de 10 años. En efecto, en 2002, a la iniciativa de Jack Lang, una pequeña obra sobre La Marsellesa coordinada por el historiador Michel Vovelle, fue llevado a las escuelas, colegios y liceos. Recientemente, en el mes de mayo de 2013, el Senado adicionó a la ley de refundación de la escuela una enmienda disponiendo que la divisa de la república y la bandera tricolor fueran puestas en la fachada de las escuelas y de los establecimientos de segundo grado. Además la enmienda preveía que la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, fuera ubicada de manera visible en los locales escolares. Sin embargo, inscrita en la ley, esta presencia de los emblemas y símbolos de la república, sobre los muros de nuestras escuelas, facilita la adquisición de referentes cívicos esenciales para que la ciudadanía no sea simplemente un eslogan sino más bien una realidad cotidiana para todos los franceses.

El aprendizaje de La Marsellesa participa, evidentemente, en esta formación cívica de las jóvenes generaciones. Pero los beneficios pedagógicos van más allá de transmitir el himno nacional; es también enseñar la historia de nuestra nación. Además, el juego artístico de tal aprendizaje debe ser igualmente resaltado. En efecto, cantar el himno nacional en coro supone manejar su voz, seguir el ritmo, aprender a escuchar a su vecino, comprometerse con él, respetar las consignas del jefe del coro. Es decir, un verdadero aprendizaje artístico, pero también comprender y comprometerse con las reglas de la vida en sociedad.

Además, la dimensión musical y artística siempre fue una experiencia que se dio en la academia de Créteil. En efecto, mas allá de La Marsellesa, nosotros hicimos un gran esfuerzo para promover canto, sistematizar las corales de las

escuelas e impulsar las orquestas para que se desarrollaran con gran rapidez en nuestro país. En esa materia, Venezuela siempre fue el ejemplo citado, con más o menos 350 mil de 3 a 29 comprometidos en una enriquecedora red de orquestas de juventud. Los principios sobre los cuales reposan estos dispositivos son excelentes como suficientes, para probar la trayectoria del director de orquesta Gustavo Dudamel. Pero yo creo que nuestro país tiene todas las características para lograr una cosa parecida gracias al servicio público de la educación, que asegura una formación musical para todos los estudiantes, gracias a una densa presencia de las escuelas de música y de conservatorios y también debido a las colectividades territoriales que están siempre listas a sostener estos proyectos ambiciosos.

Desde el año 2008, además, pedí a los establecimientos de la academia de Créteil, comenzar el año con música. Esa iniciativa se inspiraba en una experiencia particularmente interesante de la que yo había sido testigo en Guyana y que me ha mostrado que es el punto en el que uno puede facilitar así el comienzo del año (ver intermedio 2). La orquesta del establecimiento había tocado La Marsellesa y el último movimiento de la novena sinfonía de Ludwig van Beethoven, que es también el himno europeo. Esta idea de promover los conciertos a principio del año y no solamente al fin del año fue inscrito en el proyecto académico.

Al principio de su arte poético, Paul Verlaine reclama “música antes que cualquier cosa”: este es un precepto que yo tomé en Créteil y es aún el que me acompaña cuando llegué a la Dirección General de la Enseñanza Escolar. Las experiencias del terreno me han convencido de las virtudes pedagógicas del canto y más ampliamente de la música. En efecto, como por La Marsellesa me comprometí a alcanzar las iniciativas lanzadas en Créteil y precedentemente en Guyana. Es así que en la circular del comienzo del año, destinada a fijar las grandes prioridades del año escolar 2011-2012, nosotros invitamos al desarrollo de corales escolares y de prácticas instrumentales complementarias a las enseñanzas antes de incitar la cuestión en septiembre de 2011 con un texto específico dirigido a todos los directores del servicio departamental de la educación nacional titulado “el canto coral en la escuela, en el colegio, en el liceo”. Esta circular buscó, a la vez, motivar a los actores del terreno, y ayudar a desarrollar sus proyectos. Los diferentes objetivos pedagógicos de las corales son precisadas, del mismo modo que los socios posibles. Algunas líneas son consagradas a los repertorios, invitando a todos, y particularmente los coros de estudiantes, a interpretar el himno nacional y el himno europeo en el marco

Jean-Michel Blanquer

de las conmemoraciones, de inauguraciones o de competencias deportivas. Algunos meses más tarde, para dar alguna traducción simbólica a este propósito en favor de las corales, yo pedía a mis equipos crear las bases de un coro de la Educación Nacional formado por profesores, sobre el modelo del coro de la Armada francesa.

Mi despedida del ministerio en noviembre del 2012, no me permitió ver este proyecto realizarse, pero es hoy una realidad y me alegro. La música en la escuela que sigue siendo para mí un asunto central.

TERCERA PARTE

UNA EXIGENCIA CUIDADOSA PARA LA ESCUELA

CAPÍTULO IX

REPENSAR LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo ha acumulado dos problemas que deberían teóricamente ser contradictorios: una fuerte resistencia al cambio acompañado de frecuentes reflejos contestatarios, y al mismo tiempo, una infantilización irresponsable de todos los actores que va a la par con una organización muy jerárquica. ¿Paradoja? No realmente, ya que el primer punto no es sino la reacción del segundo. Infantilizados, los profesores pueden sentirse conducidos a hacer frente. De hecho ellos se irritan, casi explotan, a veces por asuntos que no lo ameritan realmente. Tampoco creen más en los mensajes “venidos de arriba”. Estas evidencias incitan a reflexionar sobre la organización misma del sistema educativo.

Dar el poder a los actores del terreno

La cuestión central es saber cómo dar el poder a cada persona en su campo de competencia. Cuando la organización refuerza los actores, los hace tomar confianza, los desinhibe y se obtiene lo mejor de ellos. Para retomar, hay que poner en marcha relaciones mucho más fluidas entre los diferentes niveles del sistema educativo y los mecanismos de responsabilización, en el seno mismo de los establecimientos escolares que comandan el sistema educativo. Desde mi punto de vista, la clave no está tanto en la descentralización como en la desconcentración. Francia está ya muy lejos en el camino de la centralización en la educación. Hay en este momento que vivir tal cual es y no solamente a título de competencias materiales de colectividades, no solo en lo que tiene que ver con los edificios sino también en aquello que concierne a la participación de la estrategia educativa del establecimiento.

Sin embargo, es una desconcentración bien pensada responsabilizando a los representantes del Estado más cerca del terreno que es el eje de progreso mayor. Evoluciones interesantes han sido registradas ya en los últimos años, con los poderes adquiridos en el nivel académico. Esto ha permitido cumplir con un

progreso real, tal como sucede, por ejemplo, para la preparación del comienzo del año escolar (a todo el mundo se le olvidó que antes eran caóticos). Si esta desconcentración académica sigue siendo invisible a los ojos del público jamás se volverá fundamental.

El verdadero desafío para adquirir esa autonomía del establecimiento escolar en sí mismo es el último de la desconcentración, ya que el jefe del establecimiento será considerado como un verdadero representante del Estado. Para retomar el tema, hay que, en principio, vencer los temores y no suponer, como varias veces se ha hecho, que la autonomía del establecimiento es una ruptura al principio de igualdad. De hecho, no se trata de descentralizar, sino más bien de responsabilizar a los actores del establecimiento, al equipo de dirección, a los profesores y las familias, dándoles la ventaja de tener el poder desde el punto de vista pedagógico, desde lo educativo y desde lo administrativo. Y sobre todo, deber ser posible que ellos los consideren como colaboradores y no como adversarios.

Esta responsabilización de los actores del establecimiento, en el cuadro de una verdadera autonomía, es ya claramente previsible. Algunos establecimientos públicos se comprometieron a caminar en ese sentido, dentro del cuadro de experimentaciones llevadas en los últimos años. Yo pienso en los internados de excelencia o en otros establecimientos como los lugares indicados.

Por supuesto, el logro de estas experimentaciones depende de lo comprometidos que estén todos los participantes, aunque difieran mucho de un establecimiento al otro. Ciertos equipos han logrado avanzar en esta dirección y apropiarse realmente de los medios que ya fueron adjudicados. El jefe del establecimiento debió escoger sus equipos, en ciertos internados de excelencia y estas designaciones fueron un factor clave en el éxito conseguido. La reforma de 2010 ha contribuido igualmente para responsabilizar a los directores confiándoles la repartición del número de horas. Una vez más, se vieron formas de apropiación completamente diferentes de un establecimiento al otro. A veces, los directores reconducían idénticamente las reparticiones anteriores para comprar la paz social con los que tenían tal o cual disciplina y estaban descontentos de haber perdido algunas horas. Inversamente, otros lograron imaginar proyectos transversales con sus profesores. Uno lo ve a través de varios ejemplos: en el fondo, todo depende de los hombres, pero también del espíritu de equipo, lo que confirma las modalidades de reclutamiento, de adhesión a un proyecto del establecimiento y de la estabilidad de los profesores y del personal administrativo. A la inversa, hay que vigilar que una autonomía creciente no conduzca a la emergencia de

un principal o de un director demasiado poderoso, que se comportaría como un “pequeño jefe” al que nadie desearía someterse. Esto evidentemente es el resultado opuesto que hay que buscar con los equipos que se encuentran alrededor de su responsable para hacer funcionar el establecimiento. Desde ese punto de vista, el liderazgo es esencial pero no lo hace todo: igualmente hay que poner en marcha una metodología de la concertación y de la participación en el seno del establecimiento.

Tomemos un colegio de tamaño medio o grande. Dentro de una aproximación renovada de la gobernanza, él dispondría de la responsabilidad de un consejero principal de educación, un asistente principal, cuatro prefectos de estudio¹ correspondientes cada uno a los niveles (6, 5, 4 y 3). Un profesor sería el decano coordinador para cada uno de los tres pilares del nuevo ciclo: francés, humanidades, matemáticas y ciencias. Juntas, esas ocho personas, rodeando al jefe del establecimiento encarnan las políticas pedagógicas y educativas del establecimiento. Esas ocho personas, a las cuales se les debe unir el responsable del centro de documentación (que ahora es el centro de estudios), así como intendente, pueden formar el comité ejecutivo de la institución. Dicho comité puede reunirse muy regularmente sobre la dirección de la principal para el direccionamiento del establecimiento.

Además, esta nueva organización reenvía una reflexión sobre el espacio del establecimiento y su concepción. Desde mi punto de vista, todo lugar colectivo debe tener un centro, y tratándose de una institución escolar, ese centro natural debe ser el lugar de estudio por excelencia: la biblioteca o CDI. El CDI, tal como es conocido hoy, debe evolucionar para volverse un verdadero centro de conocimiento donde hay lugar para el trabajo individual –consulta de obras o de recursos numéricos– y para el trabajo colectivo con espacios para trabajar en pequeños grupos². Un centro neurálgico del establecimiento debe tener lugar donde uno va para concentrarse o para intercambiar no solo entre estudiantes sino también entre estudiantes y profesores y para los mismos profesores.

Ciertos establecimientos podrían también dotarse de “fab lab”³ para desarrollar una cultura de la producción de objetos o de contenido para la interacción de estudiantes con la ayuda de un profesor. Esta sería la ocasión

¹ Recordemos que se trata de un profesor, descargado de la mitad de su tiempo de clase y que asegura la supervisión de la vida escolar de un nivel. El o ella contribuyen a la personalización del recorrido de cada estudiante.

² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actus_2012/77/1/2012_vademecum_culture_int_web_214771.pdf

³ El “fab lab” que se desarrolla notablemente en el contexto universitario, consiste en poner en relación diferentes competencias en un mismo lugar para estimular la creatividad y el sentido de realizaciones concretas, apoyándose en herramientas, particularmente computadores e impresoras 3D.

de valorar además la inteligencia colectiva y la del hacer. Esto sería el objeto que podría requerir intervención de la colectividad local para el establecimiento para la interacción con todos los participantes próximos al establecimiento tales como los profesionales, los artistas, etc.

En fin, la construcción de establecimientos debería inspirarse en aquellas cosas que hacen mejor para favorecer el trabajo y la circulación. En particular, la sala de profesores no es un espacio suficiente y es deseable que estos últimos puedan disponer de oficinas o donde ellos pudieran quedarse para preparar sus cursos, corregir los documentos, recibir estudiantes.

Todo esto supone una revolución cultural tan importante que la cultura del diálogo deba ser un modelo para nuestros niños. En efecto, debe haber coherencia entre la organización y el funcionamiento administrativo del establecimiento de una parte y la vida pedagógica y la educativa de otra parte. De hecho, deben ser creíbles cuando las demandas de las estudiantes de abrirse a los otros, de expresarse constructivamente no funcionan en los corredores. ¿Si el ejemplo que ellos le dan al mundo adulto se resume en relaciones conflictivas y en comportamientos individualistas? Es por eso que yo muy seguido me consterné por los conflictos que tuve que tratar en el seno del establecimiento, ya que ellos dan una terrible imagen y un curioso modelo a los estudiantes.

El desafío mayor es el de reunir para concertar, para hacer exitoso el proyecto en cada uno de los establecimientos. No se trata de comprometerse con la gran reforma que haría palpitar el conjunto del sistema dentro de un nuevo paradigma, y además, daría a los establecimientos la capacidad de comprometerse, gracias a los medios humanos y materiales disponibles sobre la base de un contrato con la academia. Esta lógica de la actualización es muy importante. Además, vale también para el grado primero y desde ese punto de vista, creo necesario avanzar hacia la existencia de una figura moral en las escuelas. Pero pienso también que el vínculo entre la escuela y el colegio podrían formar un mismo conjunto institucional. Ya que hay que estar atento a no perder el pasaje de lo que funciona bien en primer grado gracias a la responsabilidad del director de escuela. Ahí entonces, no es necesario del todo medir, ya que hay que tomar en cuenta lo que ha funcionado bien: la simplicidad y la espontaneidad que caracterizan las relaciones humanas en nuestras escuelas primarias.

Pilotaje del sistema

Después de la reflexión sobre la organización del establecimiento y los medios para dar el poder a los actores del terreno, dentro de una lógica contractual,

viene la reflexión sobre la organización del sistema educativo en sí mismo. Y en principio, ¿se trata verdaderamente de un mamut, como lo había declarado Claude Allègre en su tiempo? Lejos del espíritu de provocación que animaba al ministro, yo considero por mi parte que, si se quiere utilizar una imagen negativa, hablaría más bien de un diplodocus con un gran cuerpo y una pequeña cabeza. Al contrario, si yo miro el lado más positivo, podría evocar la imagen de un felino, en nombre de las innumerables proezas invisibles cumplidas cada día en nuestras academias y nuestros establecimientos. En realidad, la educación nacional es más un animal quimérico, que no se parece a ningún otro. Para continuar con la metáfora animal, podría tal vez precisar que esta quimera tiene patas de felino, un cuerpo de mamut y una cabeza de diplodocus.

En todo caso la metáfora del mamut está anclada en el imaginario colectivo. Se equivocan mucho cuando ella acredita que el problema de la educación nacional sería importante para la burocracia. Alain Touraine escribió: “el tecnócrata, es el técnico que uno no quiere”⁴. De una cierta forma, el mamut es la Educación Nacional que uno no quiere. Es la palabra fácil que cada uno utiliza cuando hay una contrariedad por esa máquina que provoca tantas contrariedades.

El problema no es tanto (o no es más, con las supresiones de puestos que tuvieron lugar a lo largo de los años 2000), sino más bien de un espeso cuerpo administrativo excesivo. Las grandes empresas mundiales tienen equipos de Estado Mayor infinitamente más llenos que estos de los que dispone la Educación Nacional para regular el sistema educativo que emplea 850.000 profesores y forma millones de estudiantes. Hay apenas dos o tres niveles de responsabilidades entre un profesor y su Ministro, muy lejos de lo que se practica dentro de una gran empresa. En realidad, la gobernanza y la dirección administrativa se han mejorado mucho y modernizado a lo largo de los últimos años. Las funciones administrativas se profesionalizaron gracias a la puesta en marcha de indicadores confiables. Pero todavía está sometido a efectos de rutina y a pérdidas de tiempo ligadas a ciertas características del sistema. Se puede, en particular, interrogar sobre el despilfarro de energía increíble que representa lo paritario que se ha librado a lo largo del tiempo. El poder de los sindicatos reside en el efecto por lo esencial, en el rol que le fue dado para seguir las cuestiones de la carrera dentro de comisiones diversas y variadas. En la práctica, esto los posiciona dentro de un juego clientelista con los profesores. No es saludable y es además anti-republicano que un profesor no sindicalizado

⁴ Touraine A., *La sociedad post-industrial*, Denoël, 1973.

pueda sentirse desfavorecido en relación a otro cuando se trata de su promoción o de su mutación.

Lo paritario tiene todo el sentido cuando es una garantía de objetividad y de criterios sobre la base del mérito de cada uno. Y pierde toda legitimidad cuando no hay más que un ancla flotando desde un principio ciego de antigüedad, lleno de flexibilidad cuando se trata de privilegiar un militante o un simpatizante sindical. Cuando el sindicalismo se vuelve más favoritismo que igualdad.

De la misma forma, sobre los asuntos más globales, el interés general tiene todo que perder cuando se practica una co-gestión, consistente en identificar por los sindicatos todo texto que sale del Ministerio del rectorado. Yo fui rector y un director general que debía escuchar a los grupos sociales, pero puse un punto de honor, una vez que el diálogo tuvo lugar, a sostener mi pluma solo.

Es porque el diálogo social es mediocre cuando el riesgo de la co-gestión aparece. Dentro de un mundo mejor hecho, se tendrían sindicatos más fuertes pero no determinados por motivaciones políticas o de prácticas clientelistas. El debilitamiento continuo de la audiencia de los sindicatos tiende además a ser un círculo vicioso, dentro del cual todos están encerrados. A escala nacional la crítica sistemática es una derrota del pensamiento que se siente como una contradicción por una profesión intelectual. A escala local, ciertos comportamientos pueden plantear ostracismo sobre ese o esa que piensa diferente, hacia también un abuso moral sobre los jefes de establecimiento a los colegas.

Yo conocí, por mi parte, lo mejor y lo peor en materia de relación con los sindicatos. Lo mejor es el diálogo que yo lo logré establecer con Guyana con los socios, por tanto fue con una reputación dentro de los más radicales de Francia. Yo creo que fue la dureza de los problemas muy concretos a los cuales nosotros fuimos confrontados lo que contribuyó a que hubiera terrenos de encuentro para resolverlos juntos de buena fe. Yo tengo el recuerdo también, en Créteil, como en Guayana, de sindicalistas, que dentro de los establecimientos, estaban dedicados a la causa de los estudiantes. Con ellos uno se compromete en un minuto. Les respeto infinitamente porque yo encontré en ellos la nobleza y la belleza del compromiso de estar al servicio de los otros. Lo mejor, es también el sindicalismo de los jefes del establecimiento, que la mayoría de tiempo se traducían en un sentido de responsabilidades y un gusto por la proposición constructiva. Eso no fue nunca un sindicalismo de conveniencia, por el contrario, se trata de un sindicalismo responsable que siempre propone por una visión de conjunto e imagina innovaciones sutiles.

Pero yo también conocí lo peor. Los sindicatos, que en la escala académica y así mismo en la escala nacional, practican la política de la tierra quemada. Un fenómeno ilustra este punto. Después de una gran huelga en 2004 y la decisión del gobierno de entonces de vigilar realmente que los días no trabajados no fueran pagados, la tasa de huelguistas no cesaba de crecer año en año (sobre este punto se olvidó lo que era hace 10 años). Para compensar este fenómeno, ciertos responsables locales encontraron como remedio hacer descender los estudiantes a la calle, lo que es muy fácil de realizar cuando ninguno tiene un sentido de responsabilidad. Es así que se vio multiplicar después de 10 años manifestaciones espontáneas en el liceo y a veces en los colegios. Es evidentemente una actitud de aprendiz. Tuve que tratar situaciones de desencadenamiento de violencia que encontraba su origen en las manifestaciones de estudiantes que habíamos instrumentalizado y que llegaban rápidamente a ser desbordados por los vándalos de todo tipo.

El sindicalismo de los docentes franceses es una enfermedad y ellos lo saben mejor que cualquiera. Es una enfermedad, así comparando solamente al resto de los sindicatos franceses. Tiene como característica negar la realidad y tener un frágil amor por la verdad. Esto se traduce inmutablemente por el arte del doble lenguaje que ha chocado con todos los ministros, de izquierda y de derecha, en los últimos años. Todos testimonian que el estupor se siente delante de la incoherencia entre los propósitos presentados en audiencias privadas y en público. Todos han vivido los episodios de compromiso no mantenidos por sus interlocutores. Muchos han terminado por conocer el *destino de la cabra* de Monsieur Seguin.

La ofensa a la verdad que debía ser el más habitado por el espíritu científico no perdona. Conduce a esta atmósfera de inmovilidad que aburre a todo el mundo y que no permite que nuestro país sea optimista y feliz. Es por eso que este asunto es tan esencial. Porque hay una dimensión intelectual y moral que se debe señalar con fuerza: la reforma en nuestro sistema depende de ellos.

Todo sistema de enseñanza a la escala de un país, de una universidad, de un establecimiento escolar puede sufrir una encerrona entre el círculo de gestión y el de la pedagogía. Los malentendidos pueden existir entre los diferentes enfoques.

La función administrativa se muere si ella no toma el sentido de los objetivos educativos perseguidos. Se desborda si ella no se articula con una buena organización. Entonces es muy importante tener una cultura de proyecto en el sistema educativo para reunir las diferentes competencias, diferencias

profesionales detrás de los objetivos compartidos. Esta lógica de proyecto puede desarrollarse en cadena, del ministro hasta el estudiante, reforzando la contra-actualización entre el Estado y la academia, luego entre la academia y los establecimientos. Supone una capacidad de manejar un pilotaje pedagógico a todos los niveles del sistema.

En este ámbito hay también que interrogarse sobre el rol de la Inspección General de la Educación Nacional, lo que nos reenvía a la cuestión de la infantilización de los profesores. El sistema es de dos niveles: los inspectores generales coordinan la acción académica de los inspectores pedagógicos regionales (IPR). A su turno, los profesionales escuchan la palabra del IPR con un oído atento, mientras que, muy seguido reconocen la autoridad del jefe de establecimiento. Este sistema puede ser pernicioso cuando crea efectos de doble circuito.

Entonces hay que remodelar esta organización. La necesidad de ser profesor de universidad para volverse rector es frecuentemente criticada pero hay que ser conscientes de que la legitimidad intelectual de un rector permite evitar una ruptura entre la legitimidad intelectual y la legitimidad institucional. Entonces hay que vigilar que se acerque y no se aleje. Además, los que se han vuelto rectores han sido excelentes en la mayoría de casos.

Hay que procurar introducir una gran fluidez en el cuarto. Se podría imaginar un cuerpo único entre IPR y los jefes de establecimiento, con una circulación entre los dos. Así mismo, habría que poder acompañar mucho más eficazmente que hoy a un jefe de establecimiento en dificultades. Esta función es mucho más importante porque no se puede uno permitir no hacer nada cuando un jefe de establecimiento está en problemas.

Esta fluidez concierne también a los profesores en la medida en la que es indispensable hacerles comprender que es posible comprometerse a tomar las responsabilidades en el seno del establecimiento, por ejemplo, volviéndose responsables de nivel por responsables por disciplina. Hay también que imaginar un estatus para este cuerpo nuevo vigilando a que no sean rígidos y que se puedan turnar hacia otras funciones o volver a ser de nuevo profesores con toda la nobleza de su profesión. Esta diversificación de responsabilidades y de misiones incita a repensar la organización del tiempo de trabajo de los profesores. Hoy, un profesional efectúa 18 horas de enseñanza por semana. Mañana, podrá hacer 25, o si quiere 10, en función de las responsabilidades que él ejerce fuera de la clase. Así sean 10 horas o ninguna durante un año pero 30 el año siguiente. La cuestión es la anualización del tiempo de trabajo de los

La escuela de la vida

profesores vuelve de nuevo a la mesa. Por mi parte, yo creo que hay que ser mucho más ambicioso, ¡y hablar de pluri-anualización!

Ahí sí es una ilusión considerar que todo el mundo puede jugar en todos los puestos; no es absurdo al menos cambiar el rol y trabajar diferentemente para desarrollar otras cualidades y adquirir competencias nuevas. La movilidad interna es –más que nunca– una llave fundamental de la evolución del sistema educativo. Concebirla y realizarla es abrir las ventanas y hacer entrar el aire en la escuela que tanto se necesita.

INTERLUDIO VIII

EL DICCIONARIO ADECUADO PARA LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Después de haber llegado a Créteil, a principios del año 2007, una pregunta me perseguía: ¿Cómo reforzar las competencias de los estudiantes para mejorar sus conocimientos en francés, especialmente en lo que concierne a la gramática y el vocabulario? ¿Cómo hacerles sentir y amar el carácter vivo de nuestra lengua, dentro de un territorio marcado por la dificultad económica, los problemas sociales, la diversidad cultural y el desafío de la integración? Yo quería innovar en este ámbito, para que los estudiantes hicieran verdaderamente suyas las palabras, su sentido profundo y aprendieran a darse cuenta que la lengua tiene una naturaleza viva e interactiva.

Esto debería reflejarse en un plan de lucha para evitar que exista una niñez iletrada. Concebimos, con los inspectores de la academia de Seine-Saint-Denis, de Val-de-Marne y de Seine-et-Marne, y contando con el apoyo de la Academia Francesa de la Lengua, elaborar un proyecto para mejorar el nivel de los estudiantes. Como debe pasar con cualquier política general es necesario que sea una iniciativa pionera que abra la vía hacia la transformación del aprendizaje. Pienso que el buen manejo de vocabulario es un asunto muy importante, puesto que se trata de un trabajo que haría posible que los estudiantes reflexionaran sobre los diversos significados que tienen las palabras y las interacciones que establecen con otros vocablos. Llamé a Dominique Roure, mi consejero para el primer grado, y le pregunté qué opinaba sobre realizar un trabajo alrededor de la lengua, que se dedicara solo a la definición de las palabras. De hecho, pensé en proponer a los estudiantes de Créteil volverse pequeños académicos y establecer su propio diccionario, tal como lo hicieron sus gloriosos ancestros, los académicos del *Quai Conti*, que se reunían cada jueves, en comisión, para establecer pacientemente el diccionario de la Academia Francesa.

El consejero comprendió de inmediato la importancia de esta iniciativa y entonces nos comprometimos a filmar el proyecto para percibir lo que podría ser el diccionario de los estudiantes. Como ya se dijo, se trabajaría sobre el vocabulario teniendo en cuenta las diversas edades de los alumnos. Rápidamente

contactamos a Hélène Carrère d'Encausse, Secretaria Perpetua de la Academia Francesa, para transmitirle nuestra propuesta. Le explicamos que el apoyo de esa institución sería una formidable motivación para los estudiantes y maestros, afianzándose así el vínculo necesario que debe haber entre las diferentes generaciones francesas, así como la de las diversas regiones del país. Le encantó la idea de ese compromiso con la *Cité* y manifestó su intención de trabajar en esta iniciativa desde el principio.

Sin embargo, había mucho trabajo duro por hacer: Se debe contar con las herramientas para que el alumnado pueda, a través de sus clases, establecer la forma indicada para participar en esta aventura colaborativa. Lo primero que se hizo fue que Dominique Roure estableciera la metodología adecuada, para crear un banco de palabras que se organizara por segmentos. Cada clase debió comprometerse a definir los términos asignados en orden alfabético. Paralelamente, los expertos en informática del rectorado, debieron cuantificar y elaborar los cuadros respectivos para unificar los trabajos efectuados en las distintas escuelas, y encontrar las variables, de modo que se pudieran realizar los filtros necesarios que estarían en cabeza de los maestros y los ministros académicos. A comienzos del año 2001 todo quedó organizado para comenzar a operar. Los maestros de la academia de Créteil fueron invitados a ser parte de este proyecto del diccionario y de las herramientas que lo acompañan. El éxito fue inmediato: con 700 clases de CE2 al CM2 (Curso Medio 2) inscritas para el año 2009-2010, los primeros resultados fueron más satisfactorios que lo que esperábamos.

Esta primera fase suscitó el interés de los académicos de la lengua, Hélène Carrère d'Encausse, Erik Orsenna y Angelo Rinaldi, quienes observaron el trabajo de los colegios. Jean d'Ormesson manifiesta públicamente su interés, lo que da lugar, unos días después, a una sátira bastante divertida de uno de nuestros grande imitadores, representando a un académico y los estudiantes trabajando en conjunto en la academia de Créteil.

En el primer año se consiguieron 7.000 de las definiciones propuestas realizadas por 17.500 estudiantes. Este es el testimonio del rigor de un trabajo hecho entre profesores de francés, las directivas de los colegios, la Academia y por supuesto, enriquecida con la imaginación infantil. De allí que algunas de dichas definiciones sean divertidas y en otras, en las que se ve emerger su creatividad resultan poéticas, emotivas y de sensibilidad especial. Veamos el siguiente ejemplo al definir la palabra escuela: *“Es un edificio donde uno aprende cosas: matemáticas, ciencias y francés. Hay clases, una cantina, un*

patio y a veces un salón de patios. Y sobre todo una escuela sin recreación no es divertida”.

Todas las definiciones dadas se encuentran en el portal elaborado para tal fin por la rectoría¹. Pero, adicionalmente, para que los estudiantes puedan tener a mano el material sobre el que trabajaron, de modo que esto fuera para ellos una forma de recompensar el trabajo hecho. Igualmente se decidió autoeditar ese primer diccionario de la Academia de Créteil y distribuirlo en todas aquellas escuelas que trabajaron en el proyecto. En efecto, considero que lo numérico no es una alternativa para el niño. Lo uno no va sin lo otro. Estoy convencido de que en este momento de revolución informática, la misión de la escuela debe fortalecer el amor por nuestra lengua, transmitir el placer por el texto escrito y, con esto, el gusto por los libros, procurando orientar a los estudiantes hacia las tecnologías contemporáneas y los usos adecuados del internet. Recordemos que el libro continúa siendo el más bello de los regalos que uno puede hacerle a un niño. Creo profundamente que la escuela juega un rol social muy destacado para que contribuya a que los textos impresos ocupen de nuevo un lugar importante en la educación, puesto que ahora se ha perdido.

Para concluir el relato de esta bella aventura vale la pena recordar que Hélène Carrère d’Encausse nunca se cansó de motivar a los estudiantes a lo largo de ese año, tanto así que invitó a una clase a presentar el diccionario en la Academia Francesa.

La aventura del diccionario no concluyó allí. Otros hechos llevarían a que este primer experimento didáctico se prolongase mucho más. Luego de mi llegada a la dirección general de la enseñanza escolar, le presenté a Luc Chatel el trabajo sobre la definición de las palabras hecho en Créteil. Él, desde el Ministerio de Educación, buscaba fortalecer los procesos de enseñanza de los conocimientos básicos. Por eso, inmediatamente, se interesó en este proyecto pedagógico, tanto así que el 29 de marzo de 2010, en el Salón del Libro, el entonces ministro propone que el experimento de la realización del diccionario de los estudiantes se adopte en toda Francia. Cumple su palabra días después, tan pronto llega a la escuela Lapie de Saint-Maur, donde participa directamente en una sesión de definición de varios términos.

Desde entonces, nuestra idea se ha expandido tanto que al comenzar el año escolar en el 2010, el Centro Nacional de Documentación Pedagógica pone en línea la plataforma destinada a recoger las definiciones venidas de toda Francia. ¡Ese proyecto inicial de Créteil, ahora se lleva en todo el país! En realidad, la extensión es doble ya que el sitio está abierto a las escuelas de todas las

¹ <http://polenumerique.ac-creteil.fr/Notre-dictionnaire>.

Academias, pero también porque nosotros hicimos una apuesta para cubrir todas las clases a las que les concierne. En efecto, como a Créteil el año precedente, los estudiantes de CE2 y CM2 fueron invitados a trabajar sobre el vocabulario, pero se proponen unas palabras específicas que fueron igualmente elaboradas por los estudiantes del ciclo 2, de esta gran sección hasta el CE1. El resultado fueron dos diccionarios de las diversas escuelas francesas. Hay que destacar que simultáneamente más de 3.000 grupos de estudiantes trabajaron a lo largo del año 2010-2011.

De nuevo me enfrenté al problema de buscar que este trabajo fuera publicado y se resaltara lo ambicioso del proyecto y el rigor con que se hizo. Por eso, consideré que lo más indicado era dirigirme a Larousse, editor prestigioso, que está ligado al origen de nuestro idioma así como a su historia.

Después de algunas discusiones, sus directores aceptaron con entusiasmo, y con deseos de comprometerse y de ponerse de nuestro lado para publicarlo. Esta asociación también contó con el centro nacional de documentación pedagógica; se editaron dos volúmenes ilustrados correspondientes a las definiciones producidas por los estudiantes del ciclo 2 y del ciclo 3. El primero, correspondía al trabajo de los pequeños proponiendo 8.500 definiciones, el segundo reunía 10.500. Estos dos diccionarios fueron presentados a la prensa en noviembre de 2011, en la escuela primaria Charles-de-Gaulle de Coulommiers. Franck Riester, el senador, acoge Luc Chatel, Alexander Jardin y Hélène Carrère d'Encausse, esta última días más tarde, presentaría los dos libros a sus colegas.

Tanto los jóvenes que hicieron esos estudios, como los adultos nos sentimos muy orgullosos de haberlo logrado. Solo bastaba con ver los rostros iluminados y serios de los estudiantes de los colegios que lo presentaron, al ministro y al secretario perpetuo, las definiciones que ellos habían elaborado. Igualmente había la satisfacción del deber cumplido, así como la convicción de que la escuela también tiene el rol de transmitir amor por nuestra lengua, a todos los niños de la República Francesa. Lo que precisamente se buscaba reforzar, con el ministro y su equipo. Se trataba también de invitar a la lectura durante las vacaciones y de celebrar los esfuerzos cumplidos durante el año incentivando el espíritu de ceremonias de premio que yo además incentivé en Créteil. Este libro para el verano será sucesivamente un recuento de fábulas de la Fontaine ilustradas por Marc Chagall, luego cuentos de Charles Perrault y finalmente las letras de *mon moulin* de Alphonse Daudet. Así, tres años seguidos, 600.000 estudiantes de CM1 se fueron de la escuela con un libro en la mano. Un bello libro ilustrado para las vacaciones. Un libro que ellos leyeron y compartieron en familia.

Volvamos al diccionario. Mientras que el éxito pedagógico era incuestionable, la prensa no se interesaba sino en lo que no funcionó. Por dos veces a cominezos del año, fue torpemente concebido como palabras de niños, y fue mostrada de esa manera. Nosotros no cedimos la primera vez sino la segunda, dadas las críticas a la suspensión colaborativa en el otoño de 2012. Como de costumbre, la presentación de las cosas fue caricaturizada. En vez de ver de lo que se trataba, del trabajo de un niño al servicio de la lengua francesa en la gran tradición del aprendizaje del vocabulario en la escuela primaria, una parte de la prensa conservadora trataba al proyecto como demagogia mientras que otros lo atacaban basándose en suposiciones.

Más allá de esas miradas, encontramos de hecho las mismas categorías de críticas que a Sourdun. De un lado, la prensa de izquierda era irónica sobre el lado “gadget” del proyecto, a la vez que reaccionario. Y al contrario, la prensa de derecha se encargaba de enunciar su carácter demagógico: antes uno se aprendía el vocabulario tal como era hoy uno deja a los jóvenes formular sus propias definiciones. ¡Tal emprendimiento se vuelve las peores denigraciones pedagógicas, dejando de lado la parte bella que existe en el hecho de que el estudiante sea el constructor de su propio saber!

Todo esto es absurdo. Cada una de estas dos posiciones buscaba la ridiculización de este proceso y daban una imagen poco real de lo que se realizó. En vez de ver que este proyecto de diccionario era, a la vez, de calidad, en el sentido tradicional del término –lo que teóricamente debería gustarle a la derecha– y de democratización, por estar al servicio de aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población francesa, lo que supone que debería gustarle a la izquierda. Sobre todo, esta doble crítica rechazaba darse cuenta de que el diccionario de los estudiantes del colegio fue exitoso, gracias a una apuesta pedagógica innovadora y necesaria, y que promovía, en todos los aspectos, el respeto a la naturaleza misma de la lengua francesa. Ellos también ignoraron el entusiasmo de los profesores, la alegría de los estudiantes y el éxito obtenido en las librerías.

Pero poco importa. Más allá de ese pequeño percance mediático-político, yo guardo la pertinencia al trabajo de la definición en el proceso de aprendizaje de la lengua, la importancia del libro en la educación de nuestros niños y el bello resultado colectivo que tuvieron las clases ayudando a la elaboración del diccionario de los estudiantes de las escuelas de Francia.

CAPÍTULO X

LOS PROFESORES, PIEZAS MAESTRAS DEL CAMBIO

La solidez del sistema educativo hace mucho tiempo reposa sobre la figura del profesor. Es suficiente, para convencerse, de releer la célebre carta de Albert Camus cuando escribe el 19 de noviembre de 1957 a Louis Germain, su instructor de Argelia, algunos días después de haber recibido el Premio Nobel de literatura de Estocolmo: “Sin usted, sin esta mano afectuosa que usted me ofreció siendo niño pobre, sin su enseñanza y su ejemplo, nada de esto hubiera sido posible. Yo no era parte de ese mundo de honor pero esto es debido a una ocasión en la cual usted estaba, y ha estado siempre para mí, y para asegurarle que sus esfuerzos, su trabajo y su corazón generoso aún siguen vivos en uno de sus pequeños estudiantes que a pesar de la edad nunca terminó de renunciar de ser su agradecido estudiante”¹.

Por tanto, con el tiempo, la figura de profesor ha sido desvirtuada y el respeto por él se ha estropeado poco a poco. No es un asunto francés: esta problemática existe fuera de nuestras fronteras. Las razones de esta desacralización son múltiples; faltaría más de un libro entero para identificarlo, yo no creo que sea una fatalidad. Al contrario, estoy convencido de que la figura de profesor puede y debe ser hoy revalorizada, renovada en esta sociedad. La cuestión es inmaterial antes de ser material: se juega dentro de la cabeza de los profesores y dentro de la cabeza del conjunto de participantes en la escuela.

Restaurar la dignidad de la figura del maestro

El primer paso hacia una restauración de la figura de autoridad del profesor es el considerar que puede y debe ser un intelectual dentro de la *Cité*, es decir, un hombre honesto (en el sentido que incluye los dos significados, por supuesto), que se distingue a la vez por su cultura personal y por su apertura intelectual. Esta noción de apertura hace referencia además al primer rango de deberes del profesor. Él va a la par con la necesaria aceptación del punto de vista del otro, que

¹ Esta es la frase que tengo que pronunciar en el bautizo de las dos salas en el Ministerio de Educación Nacional de Francia, una con el nombre de Albert Camus y la otra con el nombre de Louis Germain.

es el corazón del pacto republicano y que retorna al docente quien lo transmite a sus estudiantes. Hoy, la inmensa mayoría se comporta de esta manera. Pero hay que denunciar, cuando es el caso, porque la ideología y el sectarismo no tienen lugar en la escuela y porque las opciones políticas del profesor deben quedarse siendo las suyas propias y jamás transmitirlo desde su enseñanza. Esto también tiene que ver con la laicidad. Lo que debe, por el contrario, transmitir y expandir es la capacidad muy republicana a hacer de sus estudiantes futuros ciudadanos capaces de comprender el punto de vista del otro, capaces de tener una visión del mundo y poderlo expresar. Ahí hay una ética republicana que es también una metodología intelectual y una pedagogía fundamental. Es además el centro del proceso de dignificación del profesor.

La dignificación del profesor pasa también por su apariencia física e intelectual; él debe permanentemente vigilar por hacerse respetar por su apariencia como por su comportamiento. Cuando fui rector de Guyana, repetía sin cesar a los profesores que debían estar correctamente vestidos para hacerle honor a su función, mientras que teniendo el calor la tentación era grande de ir a enseñar en sandalias y en shorts. Yo mismo, a veces ponía un punto y llevaba corbata en todas las circunstancias; sabía además que mis interlocutores que fueran elegidos locales o por la familia, eran sensibles a este problema de representar dignamente la institución: ellos tenían ganas de respetar la escuela y esto suponía que se presentaran bien. En sentido inverso, toca a la institución ser testigo del respeto que inspiran sus profesores. Esto pasa por ejemplo, por la organización de ceremonias de acogida para los nuevos estudiantes, iniciativa que yo había puesto en marcha y sistematicé en Créteil.

Por supuesto, la dignidad de los profesores puede tener un efecto en cascada, en los establecimientos escolares, por ejemplo, sobre lo que el reglamento puede exigir a los estudiantes. Viajo y veo que muchos países, especialmente en los países asiáticos, le otorgan una atención particular a la apariencia tanto al comportamiento de los profesores como de los estudiantes, lo que crea un clima de respeto propicio para los aprendizajes. Esto, además, es el caso en el extranjero, donde los estudiantes llevan un uniforme, sin que eso se convierta en un problema, independientemente de las condiciones climáticas.

Maestro del tiempo y del espacio

Más allá de lo simbólico y psicológico se presenta la cuestión del lugar y del rol del profesor frente a los cambios de nuestra época. Era la tentación del declive, ¿por qué no considerar que el profesor puede reencarnar de nuevo la figura central del pacto republicano en el siglo XXI?

En particular, la escuela puede ser el lugar de invención de una nueva relación respecto al tiempo escapándose a la inmediatez, característica de nuestra época, en la que el profesor sería el vector principal. En efecto, el profesor es hoy la sola autoridad en situación de manejar el tiempo, en la medida en donde, a todo a lo largo del año escolar, él va a pasar casi centenas de horas con sus estudiantes. Para un estudiante, es mucho más que un interlocutor: el maestro se transforma en un miembro más de su círculo familiar. Se presentan dos actitudes posibles: se considera que se está frente a un arcaísmo, tendiendo a desaparecer ya que está totalmente inadapado a los estudiantes, entonces ellos no escuchan y se aburren, o bien se ve en esta situación una ocasión de reapropiarse del tiempo. En esta segunda hipótesis, el asunto es determinar lo que puede tener lugar cuando un ser humano que sustenta el saber, pasa el tiempo con otros seres humanos en formación.

Repensar la pedagogía

Lo que cuenta, es la manera en la cual el maestro va a direccionar esta extraordinaria oportunidad y lograr articularla en el centro de su enseñanza en tres tipos de tiempo: un tiempo magistral, un tiempo de interacción y un tiempo de autonomía del estudiante. El desafío es hacer que esos tres tiempos se retroalimenten mutuamente. De hecho, esta nueva concepción del tiempo que el profesor pasa con sus estudiantes envuelve profundamente nuestra visión de los programas de enseñanza. Estos deben estar mejor articulados con las competencias que uno espera de los estudiantes y deja además la libertad a los profesores, por ejemplo, para actuar juntos, concebir las intervenciones a varias voces, como puede ser el caso en ciertas experimentaciones de enseñanza de la filosofía, antes de la clase misma. ¿Por qué no imaginar igualmente que los profesores ofrezcan menos cursos magistrales a pequeños grupos con los estudiantes? El escenario de posibilidades es inmenso cuando uno repiensa la organización del tiempo del profesor y del estudiante y revisa este tema de los programas.

El debate sobre los programas me parece que hoy en día tendría que sobrepasar dos etapas a la vez. Se critica mucho, a justo título, la concentración de contenidos que se vuelve una adición de ingesta de elementos que los manuales traducen tan mal y que obliga a los profesores a un curso contraproducente todo el año para poder lograr cumplir con el programa. Entonces hace perder la atención y la comprensión de una buena parte de la clase². Los más “modernos”

² Ver Davidenkoff E., *Revelar todo Jules Ferry; se volvieron locos*, Oh! Éditions, 2006.

reemplazan los programas por los currículos³. Y se puede pensar que el nuevo Consejo de Programas va a ir en ese nuevo sentido. Los más “tradicionales” se inquietan de esta evolución, que podría ser sinónimo de edulcoración de contenidos o de bajar el nivel.

En realidad, hay un medio hoy de reconciliar las dos aproximaciones. Se llama una pedagogía inversa (*flip learning*). En efecto, se puede muy bien concebir que cada competencia corresponde a un conjunto que el estudiante debe haber visto, (y que él puede volver a ver tantas veces sea necesario contrariamente a lo que pasa en un curso), la base de datos más importante ha sido desarrollada por la Khan Academie⁴ (adoptada por la biblioteca sin fronteras en Francia). Sin embargo, el ministerio mismo (con la CNDP que se volvió el “canopé” o el CNED⁵) y los editores están también en situación de desarrollar contenidos pertinentes. El trabajo que el estudiante debe realizar entonces podría ser efectuado en el seno del establecimiento o de la casa. El profesor refuerza luego los conocimientos transmitidos en una parte de su curso que sigue siendo magistral, pero él puede consagrar lo esencial de su tiempo a esclarecer a los estudiantes sobre lo que ellos no han comprendido. La relación pedagógica puede conocer una transformación radical gracias a estas nuevas prácticas que ya han sido una realidad en varias partes del mundo y que han dado prueba de su eficacia.

Encontramos, por el contrario, acá la dimensión contractual: desde el principio, el profesor debe intercambiar con la familia y el estudiante sobre el progreso a esperar a lo largo del año y sobre los otros años dándole de nuevo fuerza a la noción del ciclo. Aquí hay, por supuesto, elementos de progreso que deben ser comunes a todos los niños dentro de un período dado, pero este puede también tratar sobre cuestiones específicas de orden pedagógico o educativo incluyendo, por ejemplo, el deporte o los aspectos de comportamiento. Así cuando un estudiante hiperactivo entra en el sexto año, sabiendo que él es muy hábil para los juegos de video pero que tiene grandes problemas de sociabilidad, los profesores pueden decidir, con los padres y la psicóloga escolar, los procesos a cumplir dentro de los dos años sobre el terreno. Lo que se espera entonces es claramente indicado al estudiante, por ejemplo, en materia de madurez, tomar distancia sobre él mismo, antes de imponerle objetivos para adquirir saberes, en

³ Ver, por ejemplo, Gauthier R.-F., “Los programas y enseñanzas dentro de las instituciones francesas. Problemática jurídica y pedagógica general”. En Demanque C. (coord.) *¿Qué es un programa de enseñanza?*, CNDP-Hachette Éducation, 1994.

⁴ Cf. Kahn S., *La educación reinventada*, J.-C. Lattès, 2013, especialmente el capítulo titulado “La clase al revés”, p.139

⁵ Hoy, el CNED tiene “*en étagères*” el contenido de todos los programas que podrían ser difundidos a todos los estudiantes.

talleres, en ejercicios. Esta forma puede además conducir a repensar la noción de evaluación, gracias a los puntos comunes entre el estudiante y su familia. Se ve esta nueva concepción del tiempo escolar que trae con ella una nueva visión del rol del profesor y las nuevas formas de trabajar.

Reorganizar el espacio

Un razonamiento idéntico podría ser utilizado para el espacio. Así como el profesor puede ayudar al estudiante a reapropiarse del tiempo, en una época en donde todo parece ir muy rápido, él puede ayudarlo también a situarlo mejor en el espacio, en el mundo donde las distancias han sido abolidas. Por ejemplo, pensando en el espacio de la clase, en el momento donde lo numérico confronta los referentes tradicionales que son el tablero o el cuaderno, organizar las mesas diferentemente permite favorecer el trabajo en equipo o aún más conectar el tablero numérico a las *tablets* de los estudiantes. Pero el manejo del profesor no se le limita al espacio de la clase. Esto tiene que ver, también, con el establecimiento gracias al trabajo en equipo y sobre todo debido a una continuidad reforzada entre la pedagogía y el trabajo educativo, lejos del taylorismo educativo que ha minado demasiado tiempo nuestros colegios y nuestros liceos. En fin, el espacio de intervención del profesor va a la *Cité* toda entera, donde hay una vocación a ser un intelectual respetado, apoyado, valorado por el conjunto de sus conciudadanos.

Del respeto y la confianza dados a la figura del profesor depende el éxito de la escuela. Toda esta reflexión de este nuevo rol del profesor tiene un impacto sobre la población. Nosotros estamos a un nivel de presencia, somos personas cruciales para un país, puesto que la escuela es uno de los ejes de progreso de toda sociedad; identificada como tal por todos los trabajos científicos.

Sin embargo, este asunto ha sido oscurecido por muchas polémicas y por muchas mentiras. El sistema de IUFM, tal como lo concibió la Ley de 1989, estaba a punto de desaparecer a principios del año 2000, criticado por todo el mundo y especialmente por los jóvenes profesores que decían casi unánimemente que ellos tenían la sensación de estar perdiendo su tiempo. Yo siempre pensé que el problema no era el IUFM en sí mismo: cuando uno lee los términos de la ley, se ve un mecanismo muy racional de preparación para el concurso de iniciación en la vida profesional. El problema no está en la intención o en la institución. Reside en lo que no se escribió allí. Las ciencias de la educación, de las que yo ya he hablado en las páginas anteriores, han establecido su nido para difundir una debilidad hacia una ruptura errónea con la ciencia. A lo largo de los años 1990 la vimos borrarse del nivel de la escuela. Por supuesto ahí no

hay que ser caricaturesco o injusto. Contenidos intelectuales pudieron existir en el IUFM y grandes esfuerzos remarcables fueron cumplidos por ciertos actores. Yo conocí varios ejemplos que suscitaron mi admiración. Pero este fenómeno se quedó al margen.

El fracaso del IUFM es evidente. Sin embargo, esto no significa, en ningún caso, que esto deba suprimir la formación de los profesores. ¿Qué es lo que pasó a finales de los años 2000 que algunos espíritus muy simplistas, se creyeron con el derecho de decir: “se destruyó la formación de los profesores”? Primero, para ser destruida, tuvo que haber existido. Así que la educación estuvo en una situación muy degradada cuando apareció la Ley de 2005, pero esa ley dio las herramientas para una nueva etapa de proyección en la universidad. Luego, en el 2007 o 2008, fueron intervenidos los problemas que se presentaron por lo que se llamó la remasterización. Esta aproximación, nacida en Europa y que también se introdujo en todos los países desarrollados, consiste en considerar que el nivel BAC+5 debe ser el que se requiere para enseñar. Esto no es absurdo, si se considera el nivel general de los diplomas de la población y si se piensa que los profesores tienen vocación por naturaleza para prepararse adecuadamente, deberían ser parte de ese segmento de los que tienen diplomas. Falta definir qué debe pasar a lo largo de esos 5 años en cuestión.

En particular, es indispensable suscitar y acompañar las vocaciones que se reflejan en un máster. Yo estoy de acuerdo con la tradición de IPES (Instituto de preparación al grado segundo) financiando, poco después del bachillerato a los jóvenes estudiantes que tienen una verdadera vocación por enseñar.

En todo caso, el hecho de consagrar en el 2008, esta aproximación de la masterización no procedió de parte de Xavier Darcos, por la voluntad de bajar la formación de los profesores, que esta consistía justamente a pedirles dos años adicionales de formación. Lo que es cierto pero no es para nada escandaloso, como lo presuponen las críticas formuladas, es que esta medida se pensó para economizarse un equivalente a 16.000 puestos.

Las medidas tomadas posicionaron el sistema en una situación intermedia que suponía pasar a una nueva etapa. En un primer tiempo, nuevas fórmulas fueron experimentadas y no dejaron de ser interesantes. En particular, se favoreció el acompañamiento que consistía en atribuir un tutor experimentado a un joven profesor. Dentro del primer grado, esto permitió una entrada en la profesión muy interesante y exitosa. En el segundo grado, esto fue aleatorio, teniendo en cuenta que ciertos sindicatos llamaban a los profesores para que rechazaran ese rol de tutor... en esta materia como en las otras, todos esos que gritan “al fuego” son la mayoría de veces pirómanos.

Por mi parte, insistí en la creación de un “master en alternancia” que permitía conjugar cursos teóricos y experiencias en el terreno durante los dos últimos años de estudio.

La creación de nuevas escuelas superiores de profesorado y de educación (ESPE) puede ser la nueva etapa útil dentro de la reinención indispensable de la formación de los profesores. Pero esto puede ser también un paso atrás, indudablemente, si él conduce a un retorno de los IUFM y a la reconstitución de las capillas. Ciertos signos lo permiten suponer. Esto es de nuevo para la ciencia y para el espíritu práctico, un desafío para poder llevar las cosas en buena dirección. Para la ciencia, asegura que las disciplinas pertinentes y los contenidos apropiados sean enseñados (véase capítulo 12). Para el espíritu práctico, da fuerza a las personas que vienen al terreno para ofrecer a los jóvenes profesores lo que ellos requieren en materia de gestión de clase, de comprensión de desafíos educativos en el día a día.

Solo así, la formación de los profesores podrá entonces volverse uno de los principales vectores de la renovación en la escuela.

INTERLUDIO IX

EL JUEGO DE AJEDREZ

En Kourou, después de algunos años, los estudiantes de toda la Guyana se encontraban para disputar un gran torneo de ajedrez inter-escolar sobre un inmenso escenario. La imagen es espectacular: las largas mesas están alineadas, paralelas las unas a las otras. Detrás de las mesas, cientos de estudiantes de colegio se hacían cara a cara, concentrados, determinados. Entre ellos, una base de 64 cuadros, 32 piezas, y las combinaciones que se buscan, las estrategias que se designan, las jugadas que se anuncian. Hay jóvenes amerindios venidos de Oyapock, región del este, a lo largo de la frontera de Brasil, pero también hay jóvenes bushinengues del oeste, y estudiantes de todo el litoral. Por mencionar, es la primera vez que salen de su pueblo y se aventuran fuera de la zona del río.

Este gran torneo inter-escolar da testimonio de la vitalidad del juego del ajedrez en nuestra escuela y establecimientos de Guyana. Al momento de concebir el proyecto académico, yo había sido muy atento a fortalecer la práctica en el medio escolar ya que estoy convencido de las virtudes educativas y pedagógicas de un juego que concilia el rigor del aprendizaje y del placer. Sobre todo, yo considero que el ajedrez concentra una gran parte de valores que la escuela busca cultivar desde la edad más pequeña.

El ajedrez tiene en principio una fuerte dimensión pedagógica ya que conduce a desarrollar el razonamiento matemático y estratégico, pero también las capacidades de tomar distancia, de analizar y de abstracción, que serán útiles al estudiante a lo largo de su escolaridad y que el profesor puede ligar al conocimiento adquirido. En experiencias internacionales, llevadas a cabo, por ejemplo por la Kasparov Chess Foundation, sobre la introducción al juego de ajedrez en la escuela, además que los niños han seguido la iniciación exitosa en el juego de ajedrez, tienen un nivel de actuación escolar mucho más elevado. Es por esto que es realmente deseable que la iniciación al ajedrez sea precoz. Yo me acuerdo de una escuela preescolar en la academia de Créteil, que había trazado un tablero de ajedrez en el patio. Sesiones colectivas permiten a los estudiantes volverse piezas de un juego vivo a escala humana. Fue una manera

de enseñarles geometría, lateralización, el desplazamiento hacia delante, hacia atrás, hacia los lados, y diagonal. Es también enseñarles a ponerse dentro de la intersubjetividad en relación a los otros niños, a ellos mismos puestos sobre el tablero. Las partidas de ajedrez a talla humana fueron muy emocionantes y relajantes para los niños que testimoniaban en múltiples ejercicios lo que les permitía el ajedrez.

El juego de ajedrez tiene igualmente la virtud educativa que permite a los estudiantes expresarse más allá del lenguaje o de una manera diferente, más allá de las palabras. Así, los niños no francófonos, pero dotados de buenas aptitudes matemáticas, podrían expresarse plenamente. Cuántos niños relegados al fondo de la clase, un poco olvidados, considerados como malos estudiantes, han revelado sus talentos y sus competencias gracias al juego del ajedrez. Entonces se vuelve así con la idea, apreciada por la tradición escolar, de que las matemáticas son una manera de trascender los kilajes sociales y las desigualdades sociales. Evidentemente no todos los estudiantes son buenos en matemáticas ni en razonamiento abstracto. Pero a esos son los que el ajedrez permite valorizar esa competencia.

Desde otro punto de vista estrictamente educativo, el juego de ajedrez es un remedio de las dificultades de concentración del estudiante. Ya que cada vez más tenemos todos nosotros dificultades para concentrarnos, en razón de las pantallas y de las solicitudes incesantes que ellas suscitan, el juego de ajedrez logra la proeza de retener durante varias decenas de minutos consecutivas, la atención de los estudiantes. Es prodigioso ver a los estudiantes hiperactivos pasar una hora durante el juego y no pensando más en que la manera en la cual ellos pueden desarrollar su ofensiva y derrotar a su adversario. Para mí, es sin duda la primera virtud del ajedrez. Una virtud que el rey del juego comparte además con los otros y es lo que me había conducido a experimentar las salas de juego de varias escuelas de Yvelines.

El ajedrez enseña igualmente al niño a ganar y a perder a mejorar a cada partida, a respetar al adversario, a saludarlo antes y después de la partida: entonces además hay virtudes cívicas y deportivas que pueden servir en otras dimensiones.

En fin, el juego de ajedrez es la ocasión de enseñar el espíritu de equipo. Es una dimensión que la educación nacional ha desarrollado particularmente el juego en equipo y los encuentros escolares. Es el caso en Guyana, yo ya lo dije, pero también en Corse, en particular al trabajo realizado desde hace ya mucho tiempo por Léo Battisti, aún en las academias de Rennes, de Montpellier o de Créteil, que han sido particularmente dinámicas en esta materia. A mis ojos, un

hombre encarna esta dinámica colectiva que puede crear la introducción del ajedrez en la escuela: Daniel Baur, profesor de la escuela en Guyana. Director de un colegio de clase única en Trois-Palétuviers, pequeño pueblo amerindio situado sobre el Oyapock, a dos horas en piragua del primer pueblo; él escogió de inscribir después de 10 años el ajedrez en el corazón del proyecto pedagógico de su colegio.

En este pueblo sin teléfono ni internet, el club de ajedrez creado en 2006 está enteramente dedicado al éxito escolar de los estudiantes pero también al social de los padres. El entusiasmo que suscita esta iniciativa es tal que Daniel Baur ha enviado a los estudiantes a disputar las competiciones hasta en Europa, y así mismo en Australia donde un fotógrafo memorable muestra los niños aborígenes de Australia y amerindios de Guayana delante de un juego de ajedrez.

Durante mi estada en Guyana, yo incité el desarrollo del ajedrez en el medio escolar, cada vez con la ayuda de mi amigo Bertrand Guyard. Yo lo hice por supuesto en Créteil y luego, cuando me convertí en director general de la enseñanza escolar, traté de incrustar una dinámica nacional que se inscribiera en el movimiento global a favor de la innovación y de la experimentación. El ministerio firmó en 2011, dos convenios marco con la federación francesa de ajedrez de una parte y con la fundación “el ajedrez del éxito”, y nosotros publicamos a principios del año 2012, una circular titulada introducción al juego de ajedrez en la escuela, que anima a los profesores y estudiantes a jugar y señala notablemente las articulaciones posibles con el aprendizaje. De su lado, la federación francesa de ajedrez ha creado recientemente en su seno una comisión escolar, en la cual participa además Daniel Baur.

En esta bella aventura para introducir el juego de ajedrez en la escuela, nosotros pudimos contar con un padrino de elección que fue Garry Kasparov. En efecto, el inolvidable ganador de Karpov, se interesó mucho, y aparece en el cuadro de fundación, lo que cause impacto del juego de ajedrez sobre el aprendizaje. Él estuvo muy feliz porque Francia de interesarse en esta materia y nos hizo el honor de visitarnos en marzo de 2012, con ocasión de los días de innovación que la dirección general de la enseñanza escolar organizó en la UNESCO. Luego de su intervención él se comprometió a precisar el aporte del juego de ajedrez para la educación, señalando a la vez el impacto sobre la lógica y la creatividad. Él igualmente recordó que el juego de ajedrez se pone entre la visualización y el cálculo y transmite el sentido de responsabilidad y enseña a actuar en un marco muy restringido. El apoyo de tal padrino nos incitó a ir mucho más adelante organizando una gran conferencia internacional sobre la pedagogía del ajedrez y sobre todo a desarrollar sin cansancio el gusto del juego en la reflexión de nuestras escuelas.

CAPÍTULO XI

LA INFORMÁTICA, ¿UNA REVOLUCIÓN ANTROPOLÓGICA?

El surgimiento de la informática es mucho mayor en esta época. Cambia nuestros modos de vida, nuestra relación con el mundo y nuestra manera de pensar. Hay un impacto político, tanto, que modifica los modos de ejercicio de poder y crea nuevas formas de soberanía. Existe un impacto económico como consecuencia de las recientes maneras en que existe el intercambio ya que ellas obedecen a nuevas leyes. Hay un impacto cognitivo evidente, ya que debemos confrontar nuestras maneras de ver y aprender. Como la revolución genética, y con ella la revolución numérica, podrá conducir al cambio del ser humano en lo que lo definía desde hace tiempo. Con el ángulo positivo, la informática crea una política de la transparencia, una economía del conocimiento, una sociedad de la comunicación al servicio de una forma de cumplir históricamente los principios de libertad e igualdad. En un ángulo negativo, él desarrolla un mundo *orwellien*, y peor aún, ya que la desilusión entre la frontera de esfera pública y la esfera privada es el resultado de una servidumbre voluntaria. Obrando sobre la angustia y sobre el narcisismo, las redes sociales podrían desarrollarse sobre un mundo de la vacuidad, del voyerismo y de violencia. En fin, la informática, como la lengua de Esopo, puede ser tanto la fuente de lo mejor como de lo peor, según el uso que uno le dé. Hay que desconfiar de los análisis que se concentran sobre un solo o dos horizontes. Vigilancia y esperanza deben ir de la mano, si uno quiere que el hombre siga siendo el dueño de lo que ha creado. Recientemente, Michel Serres insistió sobre el cambio de paradigma que este inducía¹. Por supuesto, la educación tiene que ver con esta nueva revolución². Y todos los sistemas escolares están tratando de tomarlo en cuenta: “la revolución informática en la educación implica una reinención profunda del modelo, impensable sin un esfuerzo de la formación de los profesores y de la evangelización de los padres y de los estudiantes³.”

¹ Serres M., *Pulgarcito*, Le Pommier, 2012.

² Cf. Bach J.-F., Houdé O., Léna P., Tisseron S., *Los niños y las pantallas. Un aviso para la Academia de Ciencias*, Le Pommier, 2013.

³ Davidenkoff E., *El Tsunami numérico*, Stock, 2014, p.54.

¿Cuál es el rol para la escuela?

La escuela debe primero tomar en cuenta el hecho de que los estudiantes son nativos digitales. Y esos “nativos digitales” nacieron, viven, piensan y se proyectan con la informática. Es un hecho social mayor que hay que aceptar y tratar de orientarlo hacia lo mejor. Es la razón por la cual lo numérico debe hacer parte con el razonamiento, de la capacidad de tener iniciativa y del manejo corporal de cuatro grandes competencias transversales que estructuran el nuevo ciclo de conocimientos y competencias presentados en el capítulo sobre la escuela primaria.

En primer lugar, en el ámbito de formar a los estudiantes, la escuela tiene un rol central con respecto al uso responsable de la informática. Así, el acoso escolar toma varias veces formas informáticas, como las que han sido ilustradas recientemente a través de varios eventos trágicos sucedidos en Canadá o en Gran Bretaña. También, en el cuadro de la campaña de lucha contra el *bullying* en la escuela realizado en enero de 2012, nosotros nos esforzamos por luchar contra estas acciones reprobables y a favor de promover el uso responsable de las redes sociales; apoyándonos, en particular, sobre las acciones desarrolladas por la asociación e-Enfance.

La interactividad al servicio de la pedagogía

Más allá de las derivaciones potenciales que invitan, en el fondo, a ampliar el campo de instrucción cívica y de responsabilidad, la cuestión central que debe hacerse en la escuela es: ¿Qué hacer con esa herramienta? Aquí hay un interrogante ético y antropológico que constituye un primer paso hacia las reflexiones más propiamente pedagógicas. Desde este punto de vista, hay que preguntarse cómo la escuela puede protegerse de los efectos nocivos de la informática y fortalecerá como herramienta al servicio de la transmisión de los saberes. Por supuesto, la introducción de la informática dentro del proceso de aprendizaje no ha tenido otra finalidad que darle al alumnado un contenido fabricado. Esto no tiene nada que ver con el progreso pedagógico. Es casi antipedagógico. Por el contrario, si la informática se vuelve interactiva y permite el surgimiento de un pensamiento, se puede convertir en una herramienta al servicio del desarrollo de los saberes, ya que pone al profesor en situación de individualizar cada caso con el estudiante. De hecho, con una utilización pertinente de la informática el maestro va a ayudar al estudiante a descubrir el saber. Aquí hay una cosa muy poderosa que Sócrates sin duda no negó, ya que él no muestra jamás un saber ya hecho sino que lo hace siempre emerger gracias a un diálogo, es decir, a la interactividad.

De hecho, aquí se encuentra la dimensión ambivalente de la informática y así se deriva su posible utilidad. Sobre tres dimensiones pedagógicas que nosotros ya abordamos: el juego, el ejercicio y el trabajo. Tratándose del juego es evidente que la informática introduce una nueva dimensión. Entonces mientras que de un lado, el abuso de juegos de video se ha vuelto un problema de salud pública, del otro lado, la “gamificación” se traduce, por ejemplo, en “juegos serios” en los cuales surgen virtudes pedagógicas considerables: la memoria, la motivación, la acción, las diversas características del espíritu (la capacidad a ponerlo a hacer varias cosas), la intuición... Algunos dicen que se trata de la llegada en las universidades mundiales y que pronto se verán los puntajes obtenidos a título de juego⁴. Tratándose del ejercicio, es evidente que también la informática permite hacer más lúdicas y eficaces las repeticiones indispensables que todos estudiantes deben hacer para progresar.

Otras formas de inteligencia: un paso más hacia la libertad

La informática puede ser la ocasión de poner en evidencia dos formas de nuestra inteligencia que nos inhiben muy seguido, en especial cuando se refieren a nuestras percepciones sobre el espacio. Las diferentes dimensiones de nuestra capacidad cognitiva vienen a apoyar nuestra libertad. Desde ese punto de vista, las grandes evoluciones de la psicología del niño, notablemente gracias a las ciencias cognitivas, no rechazan las teorías pedagógicas más antiguas como esas de Piaget, pero ellas las complejizan en lo mejor del sentido del término⁵. Las prácticas educativas informáticas toman en cuenta necesariamente esta complejidad. Así como nuestro cerebro tiene actitudes como la empatía (nosotros lo vimos a través de los trabajos de Jean Decety), existen comportamientos adecuados para el conocimiento por la acción, que es el vector de esa libertad. La especificidad que tiene cada uno para acceder al saber, la diversidad de los caminos, es también un vector de libertad. Y es en ese sentido solamente que la revolución digital puede ser benéfica para el aprendizaje si se define como educación para la libertad.

¿Cuál es el rol del profesor?

Efectivamente, la informática confronta la labor del profesor y exige un trabajo importante para darle un aval al curso. Pero esto puede ser la ocasión para evolucionar en la percepción que nosotros tenemos del tiempo del estudiante, del profesor y para modificar su organización. En efecto, el trabajo de preparación

⁴ Vea las reflexiones muy interesantes de Idriss Aberkane sobre este tema: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93_entretienidrissaberkane.aspx

⁵ Houdé O., *La Psicología de los niños*, PUF, coll. “¿Qué sé yo?”, 2013.

del curso, que puede ser colectivo, va a ser facilitado por las herramientas informáticas. Una parte del curso puede además ser seguido fuera de la clase y se vuelve posible ganar tiempo en clase y distinguir la parte magistral de los momentos en que el joven va a estudiar autónomamente.

Es necesario tener esas perspectivas en cuenta al momento de hablar del libro de competencias, puesto que la informática va a permitir al estudiante autoevaluarse a lo largo del proceso de aprendizaje. Además, encontré en un colegio de Moissy-Cramayel en Seine-et-Marne, profesores que habían avanzado mucho en este propósito. Ellos habían desarrollado una herramienta informática basada y pensada para complementar el libro de competencias y articulando sus cursos en función de este, lo que permitía a los estudiantes autoevaluarse durante el año. Así, la informática puede ponerse al servicio de los objetivos intemporales de toda función educativa.

¿Cuál es el rol de la institución?

Para el Ministerio Educación Nacional, el asunto que más nos interesa es el saber cómo se pone al servicio del alumnado esta nueva herramienta de aprendizaje que es informática, cómo facilitarla y difundirla. Para esto, él debe concentrarse prioritariamente sobre lo inmaterial, sobre lo “*soft*” más que sobre lo “*hard*” que viene primero de las colectividades. Pero lo que es cierto es que una gran impulsión nacional es necesaria. En efecto, hoy en Francia, lo que pasa con la informática educativa, es lo que pasó con el Minitel. Nuestro país, que tenía un verdadero tiempo de avance en los años 80, perdió el viraje de internet. Así mismo, Francia inventó el centro nacional de enseñanza a distancia mucho antes de que los MOOC fueran imaginados. Así como el centro nacional de documentación pedagógica y la televisión escolar han sido lanzados mucho antes de la emergencia de los grandes editores informáticos escolares. Entonces lo que hubiera podido constituirse en un tiempo de avance está retardado en el tiempo. La existencia de una dirección de la informática en la educación nacional permitirá esta celebración deseable.

Los enfrentamientos de la inteligencia colectiva

En el fondo, estas dificultades de aprehender y de integrar la informática en las prácticas de enseñanza son bien comprensibles porque ellas nos reenvían a estas cuestiones filosóficas fundamentales. En efecto, en la *Introducción al Psicoanálisis* Freud teoriza la idea de que el hombre, a lo largo de su historia, ha vivido tres vidas narcisistas fundamentales que son, al mismo tiempo, formas de centramiento. Con Copérnico y Galileo al principio, la tierra no fue más

el centro del universo. Con Darwin, el hombre no ocupa más el centro de la creación. Con el psicoanálisis al fin el hombre no fue el centro de sí mismo. Él está descentrado de alguna forma porque no maneja su inconsciente.

En 1996, tuve la idea y la introduje, en una pequeña obra llamada “Cambiar la era”⁶, que la revolución informática constituía una cuarta lección narcisista en la medida en que ella horizontaliza las relaciones humanas, crea una forma de inteligencia colectiva pero también transforma a cada uno en parte cuantificable de un todo. Ese es el fenómeno que se llama hoy “*Big Data*”. Desde este punto de vista, la revolución informática puede ser tan angustiante, ya que ella nos da la impresión de que somos números que nos reproducimos al infinito en un sistema neuronal. La cuestión es saber cómo hacer de este horizonte diabólico una oportunidad para el trabajo colectivo, una posibilidad de volverse actor a escala mundial, algo que no era posible pensar antes. Para ese título, el ejemplo de *twitter* es excelente: desde cuando uno se mete a fondo, *twitter* permite desarrollar una idea a escala mundial, y a la inversa, hace que uno se nutra de fuentes de saberes mucho más diversificados.

Esta cuarta herida, que anunciaba hace unos 20 años y que aparece patente con las redes sociales y con la *Big Data* tiene a la vez efectos positivos y negativos. Para la escuela, hay que ir sin descanso a la búsqueda de esos efectos positivos, lo que es en realidad *consustancial* a la ética científica. De hecho, la revolución del método experimental introducido por Claude Bernard y el pensamiento progresista de principios del siglo XX, están directamente ligados a estas heridas narcisistas de las cuales ellas mismas constituían el antídoto. La idea de un progreso del hombre que a mis ojos tiene aún sentido, pasa por la utilización del progreso de las ciencias, pero también el progreso de las tecnologías al servicio de una libertad más amplia, de una igualdad mucho más grande, y una más grande emancipación, de un mayor conocimiento del hombre por sí mismo y entonces de una más grande reflexividad, individual y colectiva. En el fondo, el desafío es político y democrático, ya que no se trata de instaurar una transparencia absoluta, una suerte de “*reality*” a escala planetaria, sino más bien de dar vida a la idea de una educación más activa para todos.

Para la escuela republicana, aquí hay un desafío magnífico, y Francia, gracias a su servicio público de educación, se encuentra en realidad en una situación, conceptual y práctica privilegiada para sacar lo mejor de la informática y hacer que este instrumento esté al servicio de la democracia y de la emancipación.

⁶Blanquer J.-M., *Cambio de era, Descartes y Cie*, 1996.

INTERLUDIO X

DEL SANTO DE SANTOS

Cuando Luc Chatel me pidió tomar la cabeza de la dirección general de la enseñanza escolar (DGESCO), su expectativa a mi punto de vista estaba claramente formulada. Mi acción en Créteil había sido caracterizada por un desarrollo de innovaciones y de experimentaciones. Yo debía hacer lo mismo en la Rue de Grenelle abriendo las ventanas, tomando iniciativas, y proponiéndole nuevas vidas.

La idea que se hace de la administración central del ministerio es bien inexacta. De nuevo, la imagen de mamuts empobrece la percepción correcta de las cosas. La dirección general de la enseñanza escolar es de creación relativamente reciente. Ella es el fruto de una reforma bastante exitosa del ministerio a mitad de los años 2000 consistente en reagrupar las funciones “soportes” (la dirección de recursos humanos y a la dirección de asuntos financieros) sobre la responsabilidad de una secretaría general y de reagrupar lo que otras veces podía ser distinto (las escuelas, los colegios y los liceos) en una misma dirección general, llamada dirección de programa.

Es también una consecuencia lógica de la reforma de finanzas públicas a principios de los años 2000, LOLF (Ley Orgánica de la Ley de Finanzas), que lleva a las administraciones a pensar paquetes correspondientes a esos objetivos. Una “dirección de programa” como la de DGESCO corresponde entonces a una administración que debe cumplir los objetivos fijados por la representación nacional a partir de un presupuesto determinado en función de los objetivos.

Desde ese punto de vista, la DGESCO es de lejos, la principal administración en Francia con un presupuesto que sobrepasa los cincuenta millones de euros, es decir, la mayor parte del presupuesto del ministerio, alrededor de un programa “primer grado”, de un programa “segundo grado” y de un programa “vida del estudiante”. Se encuentra luego una declinación de estos programas a la escala de cada academia.

La DGESCO es, en esta situación, la articulación de múltiples instituciones. Ella es por definición la interfaz entre el ministerio, su gabinete y la

administración. Pero ella da cuenta regularmente delante de las comisiones competentes de las dos asambleas, delante de la corte de cuentas y delante de las múltiples instancias (Francia no falta en eso) que tienen algo que ver con educación. En fin, ella es también la interfaz de la política territorial y debe vigilar que las academias jueguen bien el juego de las grandes políticas públicas nacionales.

Todos esos elementos pueden hacerla ser una gran sobrecarga y el riesgo es grande para manejar lo público y encontrarse envuelto en un juego de interacciones que lo hagan a uno perder lo esencial de vista: lo que pasa ciertamente para un estudiante en la clase.

Para poder evitar los riesgos de esta situación, mi método en la DGESCO, como en el rectorado, fue, de una parte el trabajo en equipo, y de la otra parte la inspiración por la apertura hacia el exterior.

El trabajo de equipo comienza por una refundación rápida y reconcentrada en nuestro organigrama. Yo reuní los cuadros del DGESCO durante un día y medio en Sourdun. El ambiente del internado, es testigo del testimonio de los estudiantes que le muestran al mundo una aproximación creativa y constructiva. Nosotros volvimos con una reformulación de responsabilidades que resonaba y de la daba sentido a todos. De un lado, un servicio de la instrucción pública y de los recursos pedagógicos permiten distinguir tres direcciones que son además conjuntos fundamentales de nuestro sistema: el círculo común (entonces la escuela y el colegio); el liceo (general, tecnológico y profesional); los recursos, lo que me conducía a “importar” dentro de mi dirección una subdirección numérica hasta ahora asolada y que yo traté de vincular a los desafíos de formación de los profesores y de la realización de los programas. De otro lado, un servicio corresponde a las tres escalas de nuestro territorio, el Estado, la academia y el establecimiento. Una de las novedades que introduce es la dimensión contractual del diario por gestión entre nivel del Estado y las academias. Es claro, en realidad un trabajo reducido entre la DGESCO y las academias permite laborar *dossiers* precisos en cuanto al nivel de los estudiantes y a la organización del sistema, región por región y sobre esta base, las academias pueden comprometerse dentro del cuadro de un verdadero contrato de objetivos. Todo esto representa una modernización de aproximación menos vertical y más interactiva.

Además, yo creé directamente en el transcurso, muy cerca a mí, tres departamentos que iban a poder jugar un rol de *aiguillon* para el conjunto de la administración en materia de innovación, de relaciones internacionales y de comunicación.

La escuela de la vida

La creación de un departamento de la investigación, del desarrollo, de la innovación de la experimentación es en sí una pequeña revolución en el seno del ministerio. La elección misma de los términos indica bien que se trata de desplazar la investigación a la cabeza de nuestros procesos para influenciarlos. Es la primera piedra de una aproximación de conducta de las políticas públicas por la experiencia. Con una persona que respondía en cada academia (un “Cardie”, consejero académico en investigación-desarrollo, innovación y experimentación), este departamento va a ser un aguijón esencial, a partir del cual yo podría lanzar los experimentos y las investigaciones útiles para el progreso de nuestro sistema educativo.

CAPÍTULO XII

CULTIVAR EL ESPÍRITU CIENTÍFICO EN LA ESCUELA

La creación en octubre de 2010 de un Consejo Científico de la Dirección General de la Enseñanza Escolar fue el fruto de una convicción que atraviesa el conjunto de este libro: el vínculo entre la enseñanza y la investigación es absolutamente esencial, en todos los niveles del sistema educativo.

Los profesores y la investigación

En la enseñanza superior, el vínculo con la investigación resulta intrínseco puesto que parece evidente que la profesión supone, pensar sin parar, reflexionar y de profundizar de manera continua. Además, es habitual en el marco de las clases, que se den las preguntas cuestionadoras de los estudiantes, que aparecen las ideas nuevas y que el saber progresa gracias a ese proceso dialéctico entre investigación y educación.

Lo que es cierto para la enseñanza superior lo es igualmente dentro del primero y segundo grado. De igual modo, es importante tener presente que el vínculo entre la administración y la enseñanza tengan que explicitarse. No se trata de hacer de todo profesor un investigador. Eso no tendría sentido. Por el contrario. Me parece deseable que el profesor esté sin cesar en posición de reflexividad, de interrogarse sobre lo que él es y lo que hace. Sobre todo, y es el segundo aspecto, es esencial que el docente conozca lo que hace mejor en su materia y por esto debe conectarse con las expectativas de la clase. Es esencial que la formación de los profesores explicita la importancia de una aproximación experimental científica en materia de educación. De hecho, frecuentemente he sentido impacto por la necesidad que sienten los profesores en su terreno. Así, el profesor de física que tiene la obligación de conocer los últimos avances científicos para nutrir su enseñanza, así sea que para él es evidente que los programas tendrán siempre un cierto retardo respecto a las investigaciones más recientes. En ese punto de vista, la formación continua debe contribuir a mantener ese vínculo entre los profesores y el mundo de la investigación. Urge que la educación nacional se centre en el intercambio continuo entre nuestra historia tanto la nacional como la del mundo,

como sucede cada otoño en Blois, que permite anualmente que centenares de profesores descubran las innovaciones más recientes de la historiografía; todo esto beneficiándose de talleres pedagógicos que son específicamente dirigidos a ellos. Además, hay que complementar esto con otras manifestaciones que han sido creadas recientemente sobre este modelo. Por ejemplo, en Fontainebleau para la historia de las artes o en Langres para la filosofía.

Con los estudiantes también

La actitud general del sistema educativo frente a la investigación debe evolucionar. Más allá del juego estratégico que constituye la apuesta en relación con los profesores con el campo científico. Así pues, si el funcionamiento va hasta el límite, es deseable llevar a los estudiantes a moverse en el campo de la investigación. Reflexionar, investigar y encontrar puede evidentemente volverse lúdico, pero igualmente valorizado con el estudiante que descubre que puede participar en el avance del saber. Es además lo que pasa en el marco de “las manos en la masa”, metodología de enseñanza en la escuela elemental, así como en la escuela primaria puesta en su punto por la academia de ciencias a finales del año 90 y que está plenamente impregnada de esta aproximación. Es también sobre este acercamiento experimental a la investigación que reposa la experiencia adelantada por Francois Taddéi, director de investigación al Inserm, con Ange Ansour, profesor en la escuela primaria Paul-Vaillant-Couturier de Bagneux, cerca de París¹. Los estudiantes de CM1 y de CM2 estudian la vida y el desplazamiento de las hormigas *Alphaenogaster*, aprenden progresivamente a precisar su pensamiento y se apropian, poco a poco, de un método de análisis meritorio, durante el cual el docente deja sus observaciones en *twitter*. Esta dinámica de investigación puede dar resultados muy interesantes y por esto, además Francois Taddéi cita el caso de los estudiantes que han trabajado sobre las abejas y publicaron un artículo en *Nature* sobre sus observaciones. Por supuesto, el objetivo no es que cada clase busque un Premio Nobel, pero sí que difunda lo mejor de la investigación en las prácticas cotidianas en nuestras escuelas para saber la capacidad de poner en perspectiva lo que se hace y el interés por lo que hacen los otros que permiten progresar en esos propios trabajos.

Repito, es deseable y casi normal que el conjunto de la Educación Nacional esté impregnado de este espíritu lógico científico. Esto supone encontrar un buen equilibrio entre política y lógica científica, pero si bien es cierto que la voluntad es necesaria, también es verdad que hay que evitar que sea exclusivamente

¹ Es el departamento de investigación y desarrollo, innovación y experimentación de la GDESCO que les había puesto en contacto.

política. Ahora bien; muy frecuentemente, las alternancias conducen a practicar el *stop and go* en las políticas públicas, práctica aún más nefasta en materia de educación que en otras materias. Una vez más, la mejor manera de contrarrestar esta derivación es crear conceso, es impregnar el conjunto con un sistema de una lógica científica.

La creación de un consejo científico en la DGESCO

Cuando se da la creación del Consejo Científico en la DGESCO se validó entonces, para los profesores y para los estudiantes, la importancia de la investigación en todos los ámbitos. Pero hay que aceptar que también lo son el conjunto de los marcos y de los responsables del sistema educativo. Tal es el desafío del Consejo Científico de la DGESCO, que ha sido instalado al principio del año escolar 2010-2011 y que reagrupa a una treintena de personalidades venidas de horizontes diversos². Desde el principio, las sesiones fueron a un ritmo mensual, cada una de ellas consagradas a una temática específica correspondiendo a los desafíos mayores del sistema educativo. En 2010-2011, el programa fue el siguiente:

1. Cuáles avances de las ciencias colectivos son pertinentes para la enseñanza;
2. Los objetivos de PISA: sus aportes, sus consecuencias, su futuro;
3. El círculo común y su puesta en aplicación;
4. Evaluar al estudiante, darle una nota al estudiante;
5. Aprendizaje/enseñanza de una segunda lengua;
6. La enseñanza del aprendizaje de las matemáticas.

El año siguiente, 2011-2012, nueve sesiones permitieron abordar los temas siguientes:

1. La formación de profesores: en el mundo;
2. La formación de profesores: en Francia;
3. La innovación y la experimentación en los sistemas educativos franceses: la creatividad de los estudiantes y de los profesores;
4. La escuela preescolar en Francia y en el extranjero;
5. La gramática y la ortografía;

² Entre los miembros del consejo científico figuran el sociólogo Edgar Morin, Claudie Haigneré, presidente de Universcience, el filósofo Régis Debray, Alain Bentolila, especialista de la escuela preescolar, Stanislas Dehaene, profesor del Collège de France, Francois Taddéi, el astrofísico Pierre Léna, particularmente implicado en “La Main à la pate” o Bernard Hugonnier, director adjunto para la educación en la OCDE y Odile Quintin, antigua directora general de la Educación y de la Cultura en la Comisión Europea, así como altos responsables del ministerio o inspectores generales. Yo reunía a todas esas personalidades con la ayuda de Nelson Vallejo-Gómez en la DGESCO.

6. La innovación de la experimentación en el sistema educativo francés: la innovación y la experimentación como vectores de la reforma de la acción pública;
7. La inserción profesional;
8. La evaluación del sistema escolar por resultados;
9. La vida escolar.

Estas sesiones en las cuales participaron, en función de temas escogidos los responsables de la Dirección General permitieron a los especialistas proponer sus visiones, antes de intercambios particulares nutridos entre el conjunto de participantes. Poco a poco, la metodología de trabajo se afinó con la puesta en marcha de comisiones temáticas permitiendo organizar la reflexión sobre las problemáticas mayores, tales como la dificultad de aprendizaje en la escuela preescolar, la gramática y la ortografía en la escuela primaria y aun en la vida escolar.

Más allá de la respiración intelectual ofrecida a los cuadros habitualmente, y sumergidos en millares de urgencia de procesos administrativos, los trabajos del Consejo Científico dieron lugar a verdaderas discusiones de fondo que nos permitieron avanzar sobre los asuntos claves. Así, las competencias deseables a la salida de la escuela preescolar fueron definidas por un cuadro de Consejo Científico.

Para ir más lejos y hacer de este vínculo entre educación e investigación una herramienta de valorización del Ministerio, yo había propuesto, en un reporte dado a Vincent Peillon, la creación de un instituto de altos estudios de educación nacional. Este instituto tendría en principio por misión poner a disposición del servicio público de educación una visión clara, actualizada y dinámica de las investigaciones sobre la educación llevadas en Francia y en el mundo, véase con el fin de suscitar nuevas innovaciones en función de las necesidades. Sobre el modelo del instituto de altos estudios de la defensa nacional, el instituto de altos estudios de educación nacional tendría igualmente por vocación hacer conocer a los actores de la sociedad, los cuadros de otros ministerios, a los periodistas, a los sindicatos, a los universitarios y aún más a los actores de la empresa del sector privado sobre el funcionamiento del sistema educativo nacional, así como los desafíos a los cuales él se enfrenta. Para la educación nacional, el desafío es abrirse al mundo notablemente a ese trabajo. El objetivo de una mejor comprensión mutua supone en efecto que la escuela se interese y conozca el mundo exterior pero también que el exterior comprenda mejor la escuela para romper la imagen caricaturesca que sigue estando tan presente.

La escuela de la vida

Mi convicción, es que el sistema educativo está hoy confrontado a una pérdida de autoestima que es a la vez individualizada y colectiva. Hay entonces que mirar bien para restaurar a la vez la imagen de la educación nacional en la sociedad y la imagen que tiene la comunidad educativa de ella misma. Para ser durable, este replanteamiento debe hacerse sobre las bases científicas, que cada uno podrá luego apropiarse personalmente.

CAPÍTULO XIII

LA ESCUELA DE MAÑANA: UNA TERCERA VÍA ENTRE FINLANDIA Y SINGAPUR

En 2011, Luc Chatel me propuso acompañarlo a Singapur y luego a Finlandia por una corta temporada de estudios destinados a comprender la organización y el funcionamiento de dos de los sistemas educativos más destacados del mundo. En efecto, con despena interior, de educación de la media de los países de la OCDE, Finlandia obtiene excelentes resultados en la encuesta Pisa: en 2009, se clasifica el sexto rango de matemáticas, el segundo ciencias y el tercero en lectura. En cuanto a Francia sistemáticamente está relegada más allá de la plaza 20 (22 en matemáticas y en lectura, 27 en ciencias). Los resultados de Singapur son también remarcables ya que la ciudad/Estado se clasifica segundo en matemáticas, cuarto en ciencias y quinto en lectura.

Por supuesto, es posible que limitarse a esos datos brutos o a los estudios que explican que la confianza es la clave del éxito finlandés mientras que las presentaciones singapurenses son un resultado de las presiones ejercidas desde la tierna infancia sobre los estudiantes. Pero para entender las dinámicas contemporáneas de la pedagogía a escala mundial, nada reemplaza la inmersión dentro de las clases y el intercambio directo con los profesores, los jefes del establecimiento y los responsables educativos.

Esos dos desplazamientos han sido para mí particularmente instructivos. Sobre todo en el momento en que yo me esperaba descubrir organizaciones y prácticas situadas a años luz de estas que se presentan en Francia. Me sorprendí al descubrir el número de tratados comunes que nosotros compartimos con estos dos modelos de éxito educativo. En suma, nuestro país podría situarse dentro de una bella línea de crestas dentro de estos dos sistemas. La única condición es conocer bien e inspirarse en lo que hay mejor en cada uno de ellos.

Hacia la escuela de la confianza...

En Finlandia, nosotros fuimos a la escuela fundamental de Itakaskus, en la periferia de Helsinki donde estuve particularmente sorprendido por el problema constante de privilegiar una aproximación colectiva del trabajo pedagógico.

En efecto, todo lo que nos explica el jefe de establecimiento y los profesores no es fundamentalmente diferente a los principios franceses que nosotros manejamos. Lo que por el contrario, en cada una de sus explicaciones aparece el establecimiento como un lugar de trabajo y de vida donde el intercambio entre los actores es absolutamente natural. Así, cuando el director de la escuela nos presentó el empleo del tiempo de sus estudiantes, el insistió en que estuviéramos atentos sobre el hecho que los cursos comenzaban cada día a las 8:30, salvo los jueves en los que ellos comienzan a las 9:30 de la mañana. ¿Por qué? Porque ese día en la mañana, el director reúne a todo su equipo para intercambiar los proyectos en curso, las dificultades del momento, las apuestas que vienen. En realidad, el trabajo de cada uno de los actores y el tiempo escolar en sí mismo se articulan alrededor de la idea central que la aproximación colectiva permite superar las dificultades. El éxito del propósito colectivo se deriva del hecho que hay una fuerte presencia de las directivas en todos los establecimientos de educación pública.

El segundo elemento que yo destaco de esa visita en Finlandia apunta a la formación de los profesores. Nosotros fuimos a la *Helsingin Normaalysee*, una especie de establecimiento de aplicación que acoge en *stage* a estudiantes de la Universidad de Helsinki que se preparan para la profesión de profesor. Ahí otra vez, los grandes principios no difieren profundamente de los que conocemos en Francia: los profesores están formados en la universidad y se ejercen en la práctica de los establecimientos de aplicación, lo que tiende, a desaparecer en nosotros. Por el contrario, lo que yo retengo del modelo finlandés es en principio una grande progresividad del desempeño de los estudiantes hacia la toma de responsabilidad en la clase. Además, más allá de dispensar a los practicantes como lo hacemos en Francia, me parece mucho más pertinente que se concentren en algunos establecimientos de aplicación que pueden organizarse para crear una dinámica específica que facilita la acogida y el acompañamiento de los futuros profesores. En fin, yo fui particularmente sorprendido por el clima de confianza en el cual los profesores ejercen su profesión. Es sin duda la gran diferencia con Francia. En Finlandia, muchos de los jóvenes estudiantes desean volverse profesores y la lección es fuerte para lograrlo. La remuneración que se les propone es conveniente pero no tan lejos como la que se practica en Francia (menos de dos mil euros anuales de diferencia entre los dos países para los profesores que tienen 15 años de carrera)¹. En realidad, este factor atractivo reposa primero sobre el prestigio de la función y la dignidad que ella encierra.

¹ <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/01/24/le-salarie-des-enseignants-francais-a-la-loupe/>

Esta confianza de la sociedad y en sus profesores es fundamental. En efecto, la confianza está inmersa en todo el sistema educativo finlandés: confianza de la institución frente a la mirada entre los profesores, de los profesores hacia la institución, de los profesores hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia los profesores, de la familia hacia los profesores y –es el objetivo final–, confianza de los estudiantes en ellos mismos. En suma, en los dos establecimientos en los que estuvimos, yo encontré los mismos ingredientes que en Francia. Pero había un vínculo que no encontré en Francia: la confianza y el espíritu de equipo que constituye la gran fuerza de Finlandia en materia de educación.

Rigor y adhesión colectiva, un proyecto nacional

El otro viaje, efectuado algunos meses antes, fue también interesante. En efecto, nada sorprendía que Singapur encarne el pueblo de efectividad en materia de educación, ya que la transmisión de los saberes fundamentales se hace según principios muy rigurosos. Los maestros tienen además menos escrúpulos de hacer trabajar a los estudiantes para que ellos expresen lo mejor de ellos mismos y esa aproximación está plenamente apoyada por las familias. En las escuelas que nosotros visitamos, pudimos identificar un cierto número de tratados con trazos comunes con el sistema educativo finlandés, comenzando por la importancia del trabajo en equipo y la confianza de la sociedad hacia su escuela.

Pero lo que sobre todo me impactó en Singapur, fueron las herramientas empleadas al servicio del éxito de los estudiantes. Así, nosotros pudimos asistir al liceo Francés a un curso en Matemáticas en chino donde los cálculos se efectuaban con la ayuda de ábacos. Numerosos estudiantes tenían además una técnica muy impresionante. Así mismo, el juego de ajedrez estaba muy presente en la Nanyang Primary School. En fin, en esa misma escuela, una sala de exposición estaba toda consagrada a la historia de la escuela, íntimamente ligada a la de Singapur sobre las bases que suponían una verdadera visión colectiva. La historia de Francia no se inscribe claramente en la misma temporalidad de Singapur donde el Estado conformado en algunas decenas sobre las bases que suponían este vínculo colectivo. Sin embargo, yo creo que nosotros ganaríamos al encontrar una forma de adhesión colectiva tanto de vínculo nacional y por esto me parece que nosotros no debemos tener miedo de enseñar nuestra “novela nacional” a nuestros niños en la gran tradición de Michelet, y según lo proyecta cronológicamente que está previsto para la escuela primaria en 2008.

En definitiva, estos desplazamientos a los dos países en los cuales las performances educativas tienen que inspirar a los franceses me permitieron ser

Jean-Michel Blanquer

más bien optimista. En efecto, si cada uno tiene sus características propias, esos dos sistemas educativos no están tan lejos del nuestro. Aún falta que Francia encuentre aquello de lo que carecemos: la confianza en su escuela, en sus profesores, y finalmente, en ella misma.

CONCLUSIONES

TRES EVOLUCIONES INDISPENSABLES

“Debemos actuar como un hombre de pensamiento y pensar como un hombre de acción”¹. Esta frase de Bergson se me antoja adaptada a lo que se nos impone a nosotros. En materia de educación es especialmente indispensable actuar según las directrices que son coherentes con la acción. Igualmente es importante experimentar según las diferentes dimensiones que pueden darse en clase, en un anfiteatro o en responsabilidades.

Dejar de lado las peleas habituales es hoy en día un imperativo categórico. A lo largo de los capítulos que anteceden, he querido mostrar las deficiencias, las dificultades pero también el carácter vivo de la educación y las pistas que se abren para su evolución dentro del contexto francés, como en el contexto mundial. La educación es nuestra columna vertebral, tanto en el plano personal como en el aspecto colectivo. Ahora se habla mucho de la crisis de la educación y no se sale del discurso de la crisis y temas que son indispensables de hablar siguen estando prisioneros de este tema. Hay que repetir que la educación es por definición para la libertad y que, por lo tanto, pasa por los contrastes. Es importante darle al niño los medios para que ese hombre o mujer pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Para eso existen tres evoluciones que son indispensables.

1. La consolidación pedagógica de la escuela primaria: el zócalo

Hoy en día las ideas respecto a que la escuela primaria y el preescolar sientan las bases para el aprendizaje de los pequeños. Detectar los problemas lo más pronto posible, la aplicación de ejercicios adaptados para cada edad y a cada habilidad o talento, la capacidad de comprender los engranajes de la socialización y la capacidad de empatía del niño, el lugar decisivo que ocupa el lenguaje y la lectura y escritura; por lo tanto, su conciencia fonológica en el jardín de infantes y el carácter sistemático del método llamado silábico en

¹ Bergson H. [1937], “Message au congrès Descartes”, *Écrits et paroles*, Presses universitaires de France, 1959.

CP, el trabajo de ejercicios de memoria y de los ejercicios de resolución de problemas; muchos de los cuales con otros, pueden estar consagrados dentro de los programas (si es del caso) dentro de los manuales así como de la formación de profesores (es lo que queda por hacer).

Esta formación necesaria incluye el aporte de las ciencias cognitivas para que haya una comprensión sólida del soporte pedagógico y educativo.

2. El desarrollo de la Libertad: El estudiante en la enseñanza secundaria

Los estudiantes de la escuela primaria tienen unos principios de enseñanza muy bien establecidos, a los de secundaria se les considera como pre-adultos, lo que les permite contar con una cierta autonomía ya que están en un proceso de adquirir madurez y autonomía. Al entrar a esa etapa de su formación educativa se les permite una especie de formación republicana que pone a los alumnos en una especie de apuesta para que prueben que son capaces de lograr ir por el camino del conocimiento. Los profesores forman un grupo que, desde el primer mes del año, organizan a los niños por grupos de diferentes tamaños para evidenciar que se daba un desarrollo grande. Es el momento de hablar de método, de ciencia, de amor por el saber, de la importancia del respeto hacia el otro, del peligro de las adicciones, de los usos útiles de la calculadora digital y la vacuidad que se tiene cuando se le da otros usos, de los riesgos de la vida y la felicidad de la incertidumbre. Los niños comprenden, entonces, que él o ella son los destinatarios de construir el futuro.

El nuevo colegio va a permitir que exista una coloración en el curso, donde se favorecen todos los temas que pueden ser de interés para los diversos alumnos. Los diferentes niveles en lenguas, para progresar por etapas. La numeración puede tener en esa estancia que no es indispensable en la escuela primaria, favorece la interacción y la adquisición de conocimientos de diversas formas.

Los estudios de secundaria favorecerán aún más este enfoque para que cada uno busque el camino que mejor les convenga, de acuerdo con los senderos que cada uno quiera establecer. Así que el vínculo de la educación superior se puede sistematizar. De forma que se tiene un mapa que acompañe al alumno a lo largo de su recorrido y permitirle que vuelva sobre lo que ya sabe y así reconocer lo que le falta aprender.

3. Autonomía - Responsabilidad a nivel del establecimiento

Ofrecerle al establecimiento los medios para una variable de autonomía pedagógica y administrativa será la llave de la evolución futura de nuestro

sistema educativo. Las instituciones deben ser dueñas de sus propias estrategias de acuerdo con la realidad que las circundan.

Esta autonomía debe traducirse en la capacidad de construir equipos coherentes, durables y sólidos en cada sitio. Eso tendrá un impacto en la carrera de los profesores que podrían ser reclutados por el jefe del establecimiento de forma muy cordial. Todos ganarán: los profesores porque existirá un sistema de cambios bastante sencillo y porque habrá un sistema de reconocimiento claro, los alumnos, gracias a que se da un sistema de cohesión en función del establecimiento, unidos por un proyecto con objetivos concretos y compartidos por un equipo directivo, y los padres porque serán parte de esta asociación.

Este nuevo aliento será posible puesto que corresponde al interés general y al interés de los participantes en este proyecto. Esto supone que se dé un debate público de calidad y no será posible seguir siempre argumentando en contextos donde primen las apetencias políticas o sindicales. O sea, que no habrá caricaturizaciones. Finalmente los adultos darán ejemplo de una comunidad capaz de unirse cuando el futuro de la juventud está en juego.

EPÍLOGO

LA ESTRELLA Y LA ARAÑA

Ese día como cada semana visité un establecimiento. Se trataba de Seine-Saint-Denis. La edificación no era muy atractiva que digamos. Era uno de esos colegios que habían sido construidos en los años 70. Los muros son grises. Se accede a las aulas a través de una escalera en concreto. El patio no invita a nada. Los profesores son amigables. Lo que los hace bien distantes de la imagen del sitio. Ellos parecen bastante contentos de ver al rector, de hablar de sus resultados y sus limitaciones, de lo que debería ser, de lo que debe ser un eco.

Me gustan esos momentos. Entonces no siento cansancio. Por el contrario.

Tengo la impresión algunas veces que el corazón de este trabajo lleva lo más humano que son las experiencias inmateriales. Por otra parte, un grupo humano que tiene la razón de estar en el progreso de una generación de estudiantes que nos llevan a la felicidad de poder medir el progreso.

Todo eso reposa sobre el talento, el trabajo y el espíritu de equipo. Lo que nos hace es un poco de eso y el veredicto final se hará sin que se necesite maquillaje. Entonces, escucho y hablo un poco también. Insisto en ciertos puntos, felicito, les doy coraje, evito parecer que doy lecciones; si alguna cosa no va bien, lo digo igual, a menos que juzgue que al decirlo más tarde, sea más eficaz y mejor entendido.

Veó que existen docenas de otros lugares semejantes en el establecimiento. Y después me puede pasar en un CLIS. Se trata de una clase de inserción para los hándicaps, como existen de cuando en cuando después de algunos años. A los profesores se les ve un cierto brillo en los ojos, que retrotraen infaliblemente en cada una de las clases. Ayudan a los alumnos a explicar su trabajo y sus logros.

Están delante de mí, bellos, auténticos, como gente sin defensa; por lo tanto, cada paso que dan para aprender demanda un esfuerzo duro y difícil. Les pregunto a uno por uno y cada uno profundiza sobre el tema de su interés, por lo que busca. Ciertamente, los que pudieron, realizaron pequeños reportajes para las web-radio del colegio.

Cada uno de ellos me sorprende. Como es mi costumbre, mi corbata y mi función muy seria y supongo que la halo como muestra de austeridad y rigor. Me prohíbo cualquier sentimentalismo expresando apenas una pequeña parte de admiración que siento por ellos, niños y adultos.

Les doy la palabra finalmente. Es el más pequeño. Insignificante y flaco. Casi no tiene cabello. Sus bellos ojos de niño se corrigen con sus grandes lentes. Es el más frágil. Parece que estuviera colgando de un hilo. Habla con dificultad.

Resolvió interesarse en las arañas. Me llama la atención el tema elegido. ¿Cómo puede llamarle la atención un animal que es un poco inquietante? Le pregunto el motivo. Con una frase ese niño me da una lección de sabiduría y poesía. Una lección de educación. Que queda resumido en una fórmula. Todo lo que me lleva a trabajar por la causa más bella. Se trata de una respuesta que me abrumó, deslumbró e iluminó:

¿Por qué te interesas por las arañas?

Porque ellas me hacen pensar en las estrellas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

La vida es un constante aprendizaje.....	7
--	---

PRÓLOGO

Blanquer, político intelectual e intelectual político.....	11
--	----

INTRODUCCIÓN

La escuela de la vida	21
-----------------------------	----

PRIMERA PARTE

El tiempo escolar

CAPÍTULO I

El preescolar: el “oficio de vivir”.....	33
---	-----------

Una escuela de inteligencias múltiples	34
--	----

Superar la división entre el adiestramiento y la lúdica	35
---	----

Tres principios para el preescolar	36
--	----

¿Escolarizar a los 2 o a los 3 años?.....	39
---	----

Detectar la dificultad escolar en el preescolar.....	40
--	----

Las competencias del alumno de preescolar.....	43
--	----

Montessori en el siglo XXI.....	45
---------------------------------	----

Interludio I

<i>El Río o la Vida</i>	49
-------------------------------	----

CAPÍTULO II

La escuela primaria: una base para la vida.....	53
--	-----------

¿Abrir la escuela a la vida?	53
------------------------------------	----

Lo que nos enseñan las ciencias para el aprendizaje de lectura.....	55
---	----

En matemáticas: instalar temprano los automatismos	58
--	----

Salir de las escisiones estériles	59
---	----

La importancia de los manuales.....	61
Una base de competencias reformuladas	62
Los vectores del aprendizaje.....	66

Interludio II

<i>Guyana, un proyecto académico para todos los niños</i>	71
---	----

CAPÍTULO III

Del colegio único al colegio común	77
Relajar las transiciones	79
Enseñanza integrada, interdisciplinariedad y polivalencia	80
Personalizar los cursos.....	84
Acompañar a los colegiales	86

Interludio III

<i>Rue de Grenelle.....</i>	89
-----------------------------	----

CAPÍTULO IV

El Liceo de la Libertad	93
Hacer del liceo un lugar de iniciativas responsables	93
La reforma del liceo profesional.....	95
La escuela y la empresa: dos mundos que se comprenden mejor.....	97
Nuevos socios con la enseñanza superior	99
Desempolvar el examen de bachillerato	99

Interludio IV

<i>Créteil: Innovar para progresar</i>	101
--	-----

SEGUNDA PARTE

El espacio de la vida

CAPÍTULO V

La familia y la escuela.....	111
El principio de coeducación.....	111
La distancia amplificadora entre la escuela y la familia.....	112
Acercar la familia a la escuela	114
• <i>El maletín de los padres</i>	114

• <i>Evaluar una idea antes de generalizarla</i>	115
• <i>Una experiencia generalizada</i>	117
• <i>Otras iniciativas: del cuaderno de correspondencia a la lucha contra el ausentismo</i>	118
 <i>Interludio V</i>	
<i>Sourdun: la aventura de un internado de excelencia</i>	121
 CAPÍTULO VI	
La educación verdaderamente prioritaria	127
Una política muy estricta	127
Renovar la educación prioritaria.....	128
• <i>Los desafíos de la escuela primaria en el corazón de la educación prioritaria</i>	128
• <i>Los “prefectos” de los estudios</i>	129
• <i>La educación prioritaria, laboratorio de innovación</i>	130
Ir más lejos.....	131
• <i>Los internados de excelencia, la cabeza del puente de la educación prioritaria</i>	132
• <i>La ampliación del modelo: la prueba del éxito</i>	133
• <i>Una política ambiciosa para la primaria</i>	137
El rol social de la escuela.....	139
 CAPÍTULO VII	
Innovar, experimentar, evaluar	141
Reflexión sobre las escalas y la evaluación	142
La experimentación al servicio de la equidad y de los saberes.....	143
La ciencia para la escuela	146
 <i>Interludio VI</i>	
<i>Los tres errores instructivos</i>	151
 CAPÍTULO VIII	
Una escuela serena y segura	157
Evitar los efectos de la exclusión.....	158
Responsabilizar los adultos y los niños en el ambiente de la escuela.....	159
Sancionar, sí; desescolarizar, no	160
Las herramientas para afrontar las situaciones de crisis	161

Interludio VII

La Marsellesa o la República en música 165

TERCERA PARTE

Una exigencia cuidadosa para la escuela

CAPÍTULO IX

Repensar la organización del sistema educativo 173
Dar el poder a los actores del terreno..... 173
Pilotaje del sistema 176

Interludio VIII

El diccionario adecuado para los niños en edad escolar..... 183

CAPÍTULO X

Los profesores, piezas maestras del cambio 189
Restaurar la dignidad de la figura del maestro..... 189
Maestro del tiempo y del espacio..... 190

- *Repensar la pedagogía* 191
- *Reorganizar el espacio* 193

Interludio IX

El juego de Ajedrez 197

CAPÍTULO XI

La informática, ¿una revolución antropológica? 201
¿Cuál es el rol para la escuela? 202

- *La interactividad al servicio de la pedagogía* 202
- *Otras formas de inteligencia: un paso más hacia la libertad* ... 203

¿Cuál es el rol del profesor?..... 203
¿Cuál es el rol de la institución? 204
Los enfrentamientos de la inteligencia colectiva..... 204

Interludio X

Del Santo de santos..... 207

CAPÍTULO XII

Cultivar el espíritu científico en la escuela.....	211
Los profesores y la investigación.....	211
Con los estudiantes también.....	212
La creación de un consejo científico en la DGESCO	213

CAPÍTULO XIII

La escuela de mañana: una tercera vía entre Finlandia y Singapur ...	217
Hacia la escuela de la confianza.....	217
Rigor y adhesión colectiva, un proyecto nacional	219

CONCLUSIONES

Tres Evoluciones Indispensables	221
---------------------------------------	-----

EPÍLOGO

La Estrella y la Araña.....	225
-----------------------------	-----

Este libro se terminó de imprimir en
el mes de septiembre de 2019 en los
talleres gráficos de Editorial Mejoras,
Barranquilla, Colombia

A fin de cuentas, la “escuela de la vida” consiste en conciliar lo que tenemos costumbre de oponer. Pues, la escuela está, por esencia, atravesada por contradicciones múltiples. En realidad, es muy fácil militar por la una o la otra en términos de oposición y de contradicción. Francia, por ejemplo, se ha acostumbrado a ver su debate educativo estructurado en términos de grandes oposiciones estériles. La vía del simplismo consiste en seguir eternamente hasta que se acaben las fuerzas de los adversarios en detrimento del sistema educativo del país. La vía de la ética y la razonabilidad está en identificar los puntos de conflicto y trabajar por una dialógica creadora para salir de conflictos destructores.

Luego, la educación se encuentra inevitablemente enfrentada a tres paradojas que hay que identificar para encontrar la vía media de la superación. La paradoja de la relación al tiempo, la paradoja de la relación a la práctica: el tema del deseo, y la paradoja de la relación a lo político: el tema del poder.

Jean-Michel Blanquer

