

Sentís el deseo de transmitir y la pasión de enseñar. Queréis enseñar a leer y a dibujar a los niños y las niñas; enseñar historia, matemáticas, educación física o electrónica a los adolescentes. Por eso os habéis convertido en profesores o profesoras... o pronto vais a serlo.

No tomasteis la decisión para consumiros tratando de imponer disciplina. Ni para desmoronaros a causa de reformas ministeriales contradictorias y directrices oficiales esotéricas. Ni para intentar desesperadamente cerrar las brechas de una sociedad volcada por completo en la diversión y en el individualismo.

Tanto es así que, en ocasiones, os preguntáis si no os habéis equivocado de profesión. O si no os han engañado sobre ella.

Me gustaría convenceros de que no es así en absoluto. Me gustaría demostraros que podéis estar plenamente capacitados para ejercer la transmisión del saber y, al mismo tiempo, asumir la dimensión política de vuestra labor. Puesto que en la propia esencia del acto de enseñar se forja la educación del ciudadano y se construye una sociedad democrática...

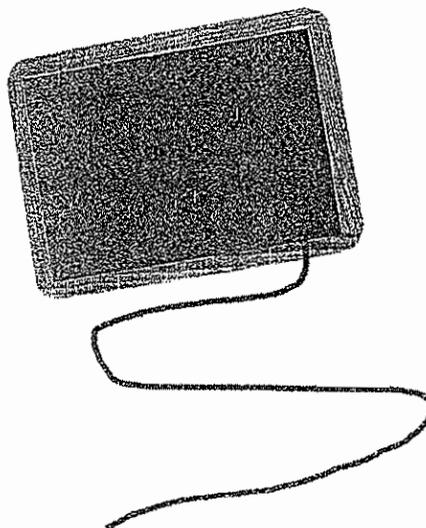
Para los jóvenes profesores y también para los demás... Para aquellos que están preocupados por el futuro de nuestra escuela. No he querido eludir ninguna cuestión y he ido a situarme donde, hoy, las tensiones son más palpables.

Carta a un joven profesor.

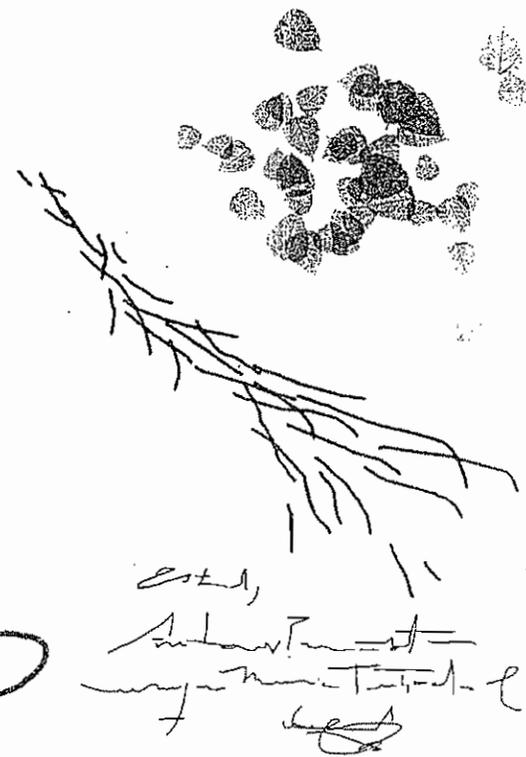
Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu



GRAO



MICRO-MACRO
REFERENCIAS

9

ISBN 84-7827-454-5



9 788478 274543

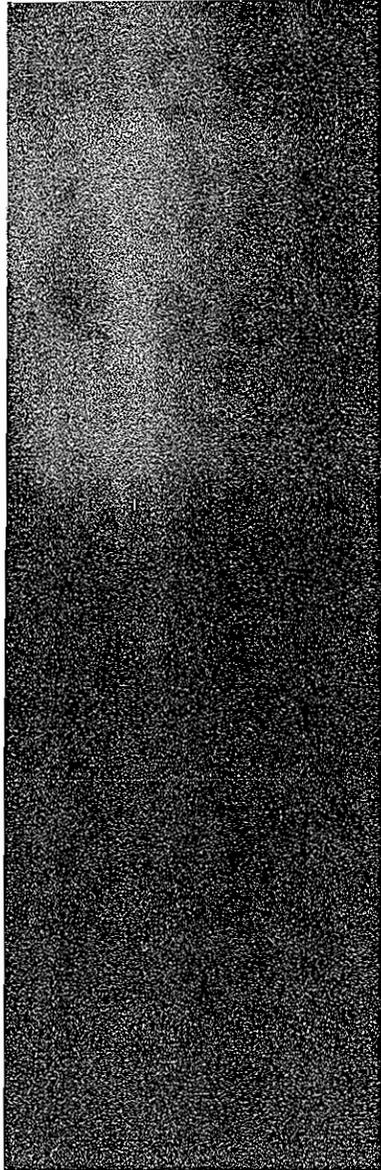
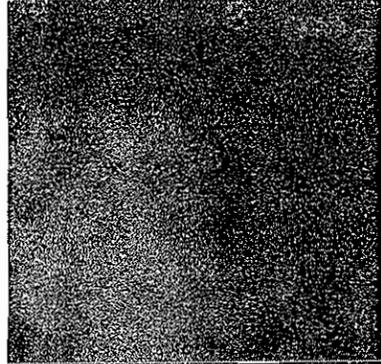
Handwritten signature of Philippe Meirieu.

Handwritten text: esta, Subvención - un momento de



GRAO

le Meirieu es autor de numerosas
de pedagogía, ha enseñado en todos
eles de la institución escolar. Desde
años años se dedica a la formación
fesores.



Carta a un joven profesor



Carta a un joven profesor

Por qué enseñar hoy

Philippe Meirieu

Incluye las entrevistas realizadas
por Marie-Christine Le Dû
en «Conversaciones con jóvenes profesores»

Título original: *Lettre à un jeune professeur*

© Philippe Meirieu

© de la edición francesa: ESF éditeur, 2005

Colección Micro-Macro Referencias
Serie Formación profesional del profesorado
Directora de la colección: Pilar Quera

© de la traducción: Núria Riambau

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: septiembre 2006

ISBN 10: 84-7827-454-5

ISBN 13: 978-84-7827-454-3

D.L.: B-37.012-2006

Diseño: María Tortajada Carens

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

Introducción: La dimensión oculta	11
1. Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir	21
2. Enseñamos para que los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos	31
3. Nuestro proyecto de transmisión no puede conciliarse con las presiones sociales que sufre la escuela	41
4. Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio	55
5. En el centro de nuestra profesión: la exigencia	67
6. Una preocupación que no tiene por qué ruborizarnos: la disciplina en clase	81
7. Sea cual sea nuestro estatus, sean cuales sean nuestras disciplinas de enseñanza, todos somos «profesores de escuela»	93
La escuela como institución del encuentro de la alteridad	96
La escuela como institución de la búsqueda de la verdad	98
La escuela como institución de una sociedad democrática	103
Conclusión: Utópicos por vocación	117
Conversaciones con jóvenes profesores, Marie-Christine Le Dù.....	123

Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir

Así que habéis decidido poneros a enseñar. Os han dado un cargo en una pequeña escuela rural, os han contratado en un colegio del centro de la ciudad o estáis haciendo las prácticas en un instituto de formación profesional del extrarradio. Enseñáis a dibujar a párvulos o enseñáis historia en segundo de educación secundaria. Explicáis gramática a niños de siete años o ingeniería eléctrica a alumnos de bachillerato. En definitiva, sois profesores de arriba a abajo. Profesor de primaria o profesor de secundaria. Y, de entrada, os preguntáis si se trata de la misma profesión y si me puedo dirigir a vosotros como tal, indistintamente. ¿Acaso no es engañoso comparar a aquellos que antaño denominábamos maestros con los profesores de enseñanza secundaria? ¿Forman de verdad un conjunto homogéneo cuando tantas cosas parecen separarlos? ¿Y no es, por mi parte, terriblemente simplificador o hipócrita confundir así, so pretexto de una denominación administrativa común, dos profesiones tan distintas?

Se dice que esta fórmula lapidaria es de Jules Ferry: «Nos hacemos maestros porque nos gustan los niños y profesores de matemáticas porque nos gustan las matemáticas». No es seguro que el ilustre fundador haya pronunciado esta frase pero, sin lugar a dudas, ha pensado en ella lo bastante como para que se haya impuesto en nuestro imaginario colectivo y actualmente todavía suscite, cada vez que la pronunciamos,

Profesor de primaria y profesor de secundaria: ¿una misma profesión?

una amplia aprobación. Es cierto que los maestros han sido sustituidos, desde 1989, por los «profesores de primaria». Es cierto que las condiciones de contratación y las trayectorias de los profesores de educación primaria y de educación secundaria se han puesto al mismo nivel. Pero, no obstante, la opinión se resiste a la idea de que se trata de la misma ocupación y los estudiantes siempre saben diferenciar entre una función que exigiría, de entrada, una buena dosis de psicología y, complementariamente, algunos conocimientos disciplinares... y una función que reclama, básicamente, un nivel excelente en el dominio de una disciplina y, complementariamente, algunas nociones de pedagogía. Y lo que todavía es más importante, el trabajo de profesor de primaria nos lleva, inevitablemente, a pensar en una relación especial con la infancia, formada de paciencia y solicitud, mientras que el trabajo de profesor de secundaria nos recuerda una relación privilegiada con el saber erudito, formada de impaciencia y rectitud. En educación primaria, nos inclinamos hacia el alumno al que acompañamos lentamente, mientras que, en educación secundaria, por el contrario, exigimos que el alumno se reforme, deje de eternizarse en la infancia y se someta, finalmente, a la disciplina que se le impone.

Por otra parte, diremos que esta división se instala respecto a las propias misiones que la institución escolar confía a sus profesores: en la escuela primaria se enseñan todas las asignaturas mientras que, en la enseñanza secundaria, el profesor se dedica plenamente a una sola. En un caso, debe interesarse por el niño en su globalidad, en el otro debe especializarse mucho... Pero es despachar el trabajo un poco rápido: es olvidar que, durante los primeros años de educación secundaria, hemos tenido profesores polivalentes y que, en la escuela primaria, hace mucho tiempo que hay expertos en música, dibujo o educación física. Es olvidar que la monovalencia de los profesores de bachillerato no les impide enseñar varias disci-

plinas según las asociaciones que la universidad desconoce o desapruueba: historia y geografía, física y química, biología y geología, francés y latín, economía, gestión, derecho e informática, o incluso las biotecnologías que relacionan la bioquímica, las ciencias del hábitat, la ecología, la biología y la nutrición. En definitiva, es olvidar que, en la enseñanza profesional, hay profesores que enseñan lengua y literatura e historia, matemáticas y física, o incluso ciencias y técnicas médico-sociales que utilizan una decena de ámbitos disciplinarios distintos.

Así que hay que superar la representación tradicional que pone en oposición a la enseñanza primaria y la secundaria. Por una parte, no hay monitores benévolo sin verdaderas competencias disciplinarias y, por la otra, expertos especializados sin la preocupación de apoyar a las personas.

En primaria, igual que en secundaria: contenidos exigentes y una competencia pedagógica indispensable.

En la escuela primaria, igual que en el instituto, hay contenidos rigurosos que exigen un conocimiento profundo de lo que se enseña y de los mecanismos mentales que esto supone poner en marcha: no es más fácil enseñar a los niños de parvulario a expresarse correctamente que hacer que los alumnos de segundo de educación secundaria entiendan el teorema de Pitágoras. Tan difícil es enseñar lectura en el primer curso de primaria como introducir a los adolescentes del último curso de bachillerato a la poesía de Mallarmé. Tan difícil es formar a alumnos de ocho años en la práctica experimental o iniciarles en la expresión artística que introducir a jóvenes de diecisiete años a la filosofía de Platón o al funcionamiento de un armario eléctrico de distribución.

Y, de igual modo, tanto en el colegio y el instituto como en la escuela primaria, el dominio de los contenidos disciplinares, por muy perfecto que sea, no da automáticamente las

claves de su transmisión. No basta con saber leer para poder enseñar lectura a los niños, de igual manera que no basta con saber practicar el salto de altura para ser profesor de educación física y deportes: también hay que poder enseñar esta técnica a un niño con sobrepeso y permitirle, a pesar de la inevitable mediocridad de su rendimiento en esta asignatura, adquirir una verdadera capacidad para practicarla... Y si lógicamente hay que conocer perfectamente la evolución de la segunda guerra mundial para explicarla correctamente a los alumnos de bachillerato, no basta para que comprendan –sin justificarlo– el ascenso del antisemitismo y, con mayor razón, para mostrarles –sin concesión ni obscenidad inútil– el carácter radical del Holocausto, pues se trata de proporcionar conocimientos históricos rigurosos y de despertar la humanidad en el hombre.

Así que no se trataría de enfrentar una profesión «centrada en el alumno», que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con que se encuentra, con una profesión «centrada en el saber», que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma. En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje.

De hecho, no habría que creer que el seguimiento pedagógico de los alumnos consiste en prodigarles continuamente los cuidados propios de una madre, una forma de ceder a sus caprichos o de dejarles abandonarse sistemáticamente a la comodidad, con la grata certeza de que, hagan lo que hagan,

Enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio.

tienen garantizada la indulgencia del profesor. Igualmente, la confrontación con los conocimientos superiores no implica que deba abandonarse a las personas con dificultades ante los obstáculos con que se topan, recurrir a un hipotético apoyo exterior o hacerles revivir la terrible inquietud de que están jugándose el futuro en cada etapa, sin volver a disponer nunca de la oportunidad de reengancharse... Ni cuidados maternos, ni abandono, *la verdadera enseñanza a todos los niveles adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria*. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso.

En cada aprendizaje el alumno se enfrenta a algo que lo supera. Algo que requiere, de su parte, un compromiso y una aceptación de riesgos que nadie puede asumir en su lugar: adentrarse en un texto y leerlo hasta el final, recitar un poema delante de la clase, intentar resolver un problema de matemáticas o encadenar dos movimientos de gimnasia... en todo esto no hay nada fácil. Y mucho tenemos que haber olvidado nuestra propia historia para imaginar que un niño puede hacerlo sin «esforzarse», contener la respiración un momento, contar «uno, dos, tres...» con los dedos detrás de la espalda... Hace falta haber perdido la memoria de nuestro propio aprendizaje para creer que una mirada del maestro, aunque sea especialmente atenta y benévola, dispensa al alumno del esfuerzo mediante el que escapa, con mil aprensiones y dificultades, de las arenas movedizas del «no lo conseguiré»...

Éste es el motivo por el que el saber de los pequeños no es un saber pequeño. Por una parte, debido a la importancia

El aprendizaje consiste en correr riesgos difíciles que tenemos que apoyar.

decisiva de las capacidades mentales que permite crear, por otra parte, porque exige un esfuerzo personal que involucra a toda la persona. Y, si bien les toca a los adultos acompañar más de cerca en su aprendizaje a los alumnos de la escuela primaria, esto no exime a los últimos, por muy jóvenes que sean, de su compromiso y de su esfuerzo: la energía y la voluntad necesarias para acceder a los lenguajes fundamentales son tan o más importantes que la interiorización de los conocimientos universitarios.

De forma parecida, es necesario que el aprendizaje más erudito, aunque aparezca en un momento de nuestra evolución en el que ya hemos aprendido a hacer frente a lo desconocido y a pactar con la angustia, se acompañe y se respalde. Sólo aquellos que en cuanto son adultos ya no aprenden nada pueden imaginarse que los grandes alumnos aprenden con facilidad. Que el saber no tiene más que presentarse y ellos ya lo asimilan «naturalmente». Que no tienen necesidad de escuchar con atención, ni de mostrar buena voluntad para la comprensión de los conocimientos. Que acuden por sí solos a los recursos necesarios y que reanudan el trabajo constantemente, sin desanimarse nunca. El aprendizaje de los mayores no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos dentro, puesto que aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza.

Así pues, enseñar consiste siempre en lo mismo, independientemente de si se ejerce en educación infantil o en una clase de segundo de bachillerato, de si se trata de transmitir las bases de la clasificación

Ser profesor es asumir siempre a la vez la presentación del saber y el seguimiento de su asimilación.

decimal o la técnica de la derivación, de si se realiza con alumnos normales o con los llamados alumnos de «educación especial». Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, *el saber y el seguimiento*. Un saber exigente, sin concesiones de fondo. Y un seguimiento que permita a cada uno acceder a este saber utilizando los recursos de que se dispone.

Y todavía hay más: *el saber y el seguimiento* son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa. No existe, por una parte, un saber disciplinario que el docente solamente tenga que exponer o trasladar a los alumnos mientras que, por otra parte, debe estar atento a las dificultades de la clase y proponer a cada uno ejercicios adaptados. En el propio movimiento del saber enseñado aparecen, en lo más íntimo de aquél, en sus recovecos más secretos, los obstáculos a su enseñanza. ¿Acaso tienen que ver estos obstáculos con el saber o con los alumnos? Pregunta sin interés e imposible de resolver: los obstáculos surgen en el encuentro entre el saber y los alumnos. Aparecen cuando el profesor intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia organización mental que todavía no logra, por lo menos no de manera fácil, interiorizarlos.

Y es por eso, sin duda, desde que Itard, en el siglo XVIII, intentó instruir a Victor

de l'Aveyron, «el pequeño salvaje» que reencontramos en la célebre película de François Truffaut, que siempre son los educadores de los «anormales» los que han hecho que la pedagogía avance, en beneficio de todos los demás. Ellos son los que han inventado los métodos más originales que luego han sido retomados de forma sistemática en las escuelas de los «niños normales», y esto vale tanto para los rompecabezas u otros juegos de construcción que se utilizan en las guarderías

En las situaciones límite es cuando experimentamos mejor la especificidad de nuestro trabajo.

como para los programas sofisticados que hoy en día permiten aprender a dibujar en tres dimensiones.

Siempre me ha sorprendido el hecho de que aquellos que intentan enseñar a los alumnos en situación de discapacidad mental o con lesiones cerebrales se ven obligados a efectuar una labor de desglose de los conocimientos que los coloca en posición, a la vez, de comprender desde el interior –y mejor que sus colegas que enseñan a «niños normales»– lo que intentan transmitir, así como de comprender, también desde el interior –mejor que muchos psicólogos– cómo funciona la inteligencia de aquellos a quienes se dirigen. Esto se debe a que trabajan al mismo tiempo las dos caras de una misma realidad, de lo que constituye lo esencial del trabajo de profesor: la transmisión.

Pongamos por caso que habéis elegido la enseñanza primaria porque os gustan los niños o la enseñanza secundaria por las relaciones especiales que mantenáis con el español. A no ser que hayáis elegido enseñar en la escuela primaria porque os gustan mucho los cuentos fantásticos, o en un instituto porque os apetece particularmente trabajar con adolescentes de dieciséis a dieciocho años. Después de todo, da igual¹. No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe nada. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación

Enseñe lo que enseñe y dondequiera que lo enseñe, un profesor siempre enseña algo a alguien...

entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es ni un «simple» erudito ni un «simple» psicólogo. Tampoco es una «simple» yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio... Y es por eso que, en el sentido más intenso de la expresión: «¡es alguien!».

Pero esto ya lo sabíais. Y precisamente por eso habéis elegido esta profesión.

1. Según un estudio de la dirección del departamento de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación francés, el 49% de los docentes de institutos y colegios dice que ha escogido esta profesión por «el contacto con los alumnos» y el 47% por «la transmisión del saber» («Portrait des enseignants de collèges et lycées», en *Évaluation et statistiques*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale, abril del 2005). Pero muchos, sin duda, han indicado de este modo más una prioridad que una exclusiva.