

«Da una inyección de confianza al maestro, al profesor de secundaria y a la sociedad para que se crea que la educación es muy importante.»

— SEBASTIÁN TOBARRA, *El País*

LA ESCUELA CONTRA EL MUNDO

El optimismo es posible

GREGORIO
LURI

Ariel

NUEVA
EDICIÓN
ACTUALIZADA

Gregorio Luri

La escuela contra el mundo

El optimismo es posible

Ariel

Título original: *L'escola contra el món: L'optimisme és possible*

1.ª edición: junio de 2015

© 2010: Gregorio Luri Medrano

© 2010: Edicions La Campana

© 2010 de la traducción, Gregorio Luri Medrano

© 2015 del prólogo, Gregorio Luri Medrano

Derechos exclusivos de edición en español
reservados para todo el mundo y propiedad de la traducción:

© 2015 Editorial Planeta, S. A.

Avda. Diagonal, 662-664 - 08034 Barcelona

Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.

www.ariel.es

ISBN: 978-84-344-2255-1

Depósito legal: B. 10.760 - 2015

Impreso en España por Limpergraf

El papel utilizado para la impresión de este libro
es cien por cien libre de cloro y está calificado como papel ecológico.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Índice

Prólogo: Siete años después	9
Presentación	35
1. La especificidad de la pedagogía	53
2. La pedagogía y la autonomía de la comunidad	87
3. Un paseo por PISA	135
4. Un difuso malestar	155
5. La moral y la escuela (responsabilidad y victimismo)	191
6. La confianza como virtud pedagógica básica (la relevancia del docente)	225
7. La escuela continúa siendo necesaria	245
8. Los retos presentes de la transmisión	267
A manera de epílogo	293

Si se pudiese aprobar un examen tomando una pastilla...

En estos tiempos nuestros de revoluciones biotecnológicas nos podemos permitir el lujo de fantasear con un futuro más o menos próximo en el que se hayan descifrado los mecanismos bioquímicos que hacen posible el aprendizaje, de tal manera que los estudiantes, en lugar de hincar los codos para aprender lecciones farragosas, tengan suficiente con tomarse una píldora. Podemos imaginarnos incluso batidos interdisciplinarios elaborados con los ingredientes más diversos, según las apetencias de cada alumno o el consejo pedagógico-dietético del maestro. Por ejemplo: un 25% de reinado de Felipe II, un 30% de ríos europeos, un 15% de función clorofílica, un 10% de raíz cuadrada y un 5% de subjuntivos irregulares, etc., y todo ello con sabor a guayaba y mango con un ligero toque de refrescante menta. Las posibilidades serían tan amplias como los gustos, y los maestros en lugar de pedagogía estudiarían gastrosofía.

Pero en cuanto uno comienza a desarrollar esta hipótesis, aparece la sospecha de que las cosas serían un poco más complejas, porque la naturaleza humana, a buen seguro, siempre se guarda un as en la manga. Para cuando quisiéramos darnos cuenta, nos encontraríamos con unos alumnos adictos a las

píldoras de física y otros alérgicos a las de historia del arte. Algunos cambiarían con sus amigos las píldoras de trigonometría por las de futbolistas, estrellas de cine o cantantes. No hay que descartar la existencia de bulímicos, golosos, devoradores compulsivos de todo tipo de pastillas, etc. Veo también a familias meticulosas controlando escrupulosamente la dieta educativa de sus hijos, y a familias descuidadas que nunca administran la dosis adecuada y lo mismo se pasan una semana repitiendo la tabla del cuatro como pasan de golpe a la termodinámica de los procesos irreversibles.

Como es fácil suponer, la Administración pública intentaría resolver los problemas de convivencia a base de regímenes específicos de ética ciudadana para cada edad y grupo social. Y vete a saber si, en estas condiciones, no acabaría existiendo un mercado negro de pastillas para olvidar.

De una manera o de otra, también en este mundo irían apareciendo diferencias de actitudes y aptitudes entre los consumidores del saber y del olvido, que comenzarían a hacerse claras en la adolescencia, para desesperación de los padres. Además, las píldoras podrían enseñar a un niño la mecánica de la lectura, ¿pero serían capaces de hacer de él un lector apasionado de Cervantes, de Kant o de Homero? Para aprender a leer es suficiente con un poco de inteligencia, pero para transmitir amor por la lectura es necesario sentir amor por la lectura. Si en esta situación, ciertamente poco probable, se respetase la libertad del individuo para organizar su dieta intelectual, no tengo dudas de que no desaparecerían las diferencias entre los seres humanos. Simplemente tomarían formas diferentes.

Tanto en ese mundo como en el nuestro, un mínimo sentido de la justicia (que es la virtud del reparto de lo que por naturaleza no se da de forma equitativa) nos animaría a compensar en lo posible las desigualdades originadas por la aleatoriedad del nacimiento, pero esa compensación será tanto

más efectiva cuanto más se ayude a los desfavorecidos a no quedar relegados, no cuanto más se frene a los que van en cabeza para que no se despeguen del resto. Y, desde luego, la equidad no se consigue decretando la equivalencia universal de las capacidades naturales o imponiéndoles a los niños la dura carga de ser críticos, autónomos y creativos las veinticuatro horas del día o... lo que es peor, la arbitrariedad del ahora debes ser crítico y espontáneo, ahora debes ser obediente y modosito.

Hay una frase muy común entre los estudiantes negros de los barrios marginales de los Estados Unidos que se emplea como referencia identitaria y, por lo tanto, como criterio de exclusión: «Un negro con un libro bajo el brazo se comporta como un blanco (*is acting white*)». El rechazo del libro es en este caso mucho más que una mera anécdota, porque pone de manifiesto una actitud antiintelectualista ante la cual los estímulos docentes tienen pocas posibilidades de éxito, precisamente por ser docentes. El libro es para estos adolescentes una mancha vergonzosa, un sambenito. En nuestras aulas de ESO también existen alumnos desmotivados que hacen de su desgana un gesto de afirmación personal y contra los cuales el profesor se encuentra desarmado. Me imagino que estos alumnos extenderían su rechazo a todo tipo de estímulo intelectual... aunque viniera en píldoras doradas.

«¿Para qué hay que estudiar a Platón?», te pregunta un alumno en clase de filosofía, y te deja desarmado. «¿Para qué sirve?», lo apoya otro, y comienzas a sentirte acorralado. «¿Cómo es que no se daba cuenta de las tonterías que decía, si era tan inteligente?», salta un tercero. En estos casos yo solía encontrar amparo en el recuerdo de una escena de *Home*, una novela de la norteamericana Marilynne Robinson, en la que una alumna le pregunta a una maestra: «¿Por qué hay que leer esta poesía?». «Léela —le responde la maestra— y lo sabrás. Y si después de leerla aún no lo sabes, vuelve a leerla,

y otra vez más, si hace falta.» La actitud necesaria para insistir en la lectura lenta de un texto que se resiste, ¿en qué tipo de píldoras podría encontrarse?

Los límites de la pedagogía farmacéutica

Si fuera factible administrar colectivamente estas píldoras doradas de la instrucción, resolveríamos, quizás, el problema de la adquisición de conocimientos, pero creo que habríamos adelantado muy poco en la educación del carácter, de la moralidad, de la estética, etc. Esta pedagogía farmacéutica podría enseñar muchas cosas, pero, para empezar, no nos diría cuál de ellas es necesario enseñar en cada momento. Para saberlo se necesitaría de una institución con autoridad y competencia reconocida, capaz de controlar los laboratorios de fabricación de píldoras y reglamentar su uso, dosificación y posibles contraindicaciones. Esta institución debería ser capaz de explicar de manera pública sus criterios de actuación. Es decir, debería confesar públicamente con orgullo los valores que guían su obrar.

Desde luego, esta institución reglamentadora no podría deber su autoridad y su competencia al consumo de las píldoras cuya fabricación y administración controla. Más bien me inclino a pensar que para realizar con acierto su obra debería ser capaz de generar consensos amplios sobre la bondad de la misma. En resumen, debería disponer de un saber capaz de orientar la administración del saber colectivo.

Cualquier persona con sentido común comprende inmediatamente que, ni en ese sistema quimérico que acabamos de esbozar ni en la realidad cotidiana, la finalidad principal del sistema educativo puede ser la de recetar erudición enciclopédica a diestro y a siniestro, sino en todo caso la de permitir el acceso de las nuevas generaciones a las formas de vida conside-

radas valiosas por el consenso espontáneo de una sociedad políticamente sana. Entiendo que una sociedad políticamente sana es aquella que es consciente de su valor y está decidida a preservarlo transmitiendo lo mejor de sí misma de una manera abierta, en diálogo con las otras culturas. Una sociedad sana es aquella que estimula a los más jóvenes a esforzarse para alcanzar la mejor versión de sí mismos y llegar a ser ciudadanos activos de la comunidad. Una sociedad políticamente sana lo primero que quiere preservar es la transmisión de su propia salud. Por esta razón el problema de la educación es mucho más amplio y complejo que el de la instrucción.

La relevancia social de un saber se pone de manifiesto principalmente por las formas de vida que hace posibles. Los saberes del futbolista, del militar, del fontanero, del juez, del artista, etc. son modelos de referencia activos en una comunidad mientras haya quien considere que estas figuras son dignas de emulación. Este deseo de emulación es la vocación. Podemos concluir, entonces, que la salud política de una comunidad puede evaluarse de acuerdo con los modelos de conducta que la ciudadanía tiende a imitar de manera espontánea. Para observarlos en acción, basta con detenerse a mirar los comportamientos de nuestros escolares. De ahí que sea tan preocupante que haya tantos jóvenes que se comporten como si fueran partidarios de la ignorancia y de la falta de ambiciones nobles. Si la escuela se atreve a mirar cara a cara a estos jóvenes, deberá reconocer su fracaso para proporcionarles de forma atractiva modelos de conducta más estimulantes que aquellos que les son directamente accesibles en su entorno social inmediato. La escuela tiene el reto de hacer atractivo el desarraigo para aquellos que, abandonados a su suerte, arraigarían en la miseria cultural. En este caso, el posicionamiento escolar contra el mundo puede dar lugar a situaciones de desconcierto tanto para los alumnos como para sus familias, pero hay pocas labores más nobles que ésta. El éxito de esta empre-

sa es lo único que justifica la existencia del sistema educativo universal. Si la escuela no es capaz de ofrecer a los más humildes la posibilidad de imitar modelos de conducta que trasciendan los que les proporciona su medio social, entonces debe replantearse seriamente su continuidad (como sistema universal de enseñanza, insisto). La compasión ineficiente no debería ser un móvil pedagógico.

Muchas voces se alzan diciendo que la escuela ya no está en condiciones de proporcionar modelos de ningún tipo. Eso de proporcionar modelos dignos de emulación sólo puede ser hoy propio —dicen— de profesores que se han dormido en su propia clase de historia. Si todo está cambiando y no tenemos ni idea de cómo será el mundo que nuestros alumnos vivirán de adultos, el único modelo que les puede servir es el de la adaptabilidad a los precarios modelos que en cada caso se impongan. ¿Acaso no oímos continuamente que sólo los países que sepan adaptarse a las nuevas situaciones —que son situaciones siempre cambiantes y, por lo tanto, inaprensibles— estarán en condiciones de contar algo en el concierto internacional? ¿No nos aseguran que el único aprendizaje útil es el de aprender a aprender? ¿Qué sentido tiene, entonces, la proposición de modelos de conducta en pleno siglo XXI?

Me da la sensación de que las familias están dudando ya de este discurso de la fluidez del saber, porque ven a sus hijos con una perplejidad creciente. Son perfectamente conscientes de los conocimientos que les faltan, pero no acaban de entender cuáles son los conocimientos fluidos. Encuentran especialmente doloroso que las lagunas de sus hijos, lejos de ir acompañadas de alguna conciencia crítica, estén a rebosar de autosatisfacción, y comienzan a comprobar que la falta de competencias y conocimientos básicos no solamente no los capacita para adaptarse a un mundo cambiante, sino que los convierte en analfabetos funcionales en todos los mundos posibles.

Los modelos —digan lo que digan los profetas de la movilidad— están siempre funcionando, especialmente entre los adolescentes. Y se presentan con una aureola de permanencia. Precisamente por eso son atractivos. Frente a esos modelos el maestro aparece, quiéralo o no, como algo más que un mero transmisor de saberes. Es también un modelo (de admiración o de rechazo) para su alumno. Su actitud hacia el trabajo y el saber, sus hábitos y comportamiento, etc. forman parte esencial del mensaje que transmite, con frecuencia de forma inconsciente. El maestro enseña unos contenidos gracias a su saber, pero gracias a su conducta produce una impregnación en la conducta del alumno. Si no sonase demasiado cursi, diría que hay aquí una pugna erótica esencial a la pedagogía. El maestro tiene que ser un amante celoso de lo mejor que sus alumnos pueden llegar a ser.

Entiendo, claro está, que en una sociedad democrática, a diferencia de las sociedades totalitarias, hay una gran pluralidad de modos de vida igualmente legítimos. Una de las grandezas de la democracia reside precisamente en la libertad que nos ofrece para afirmarnos a nosotros mismos de acuerdo con un amplio abanico de posibilidades. Pero si se acepta esta pluralidad de forma acrítica y se amplía hasta acoger no importa qué modelos de vida, ¿qué sentido tendría la escuela pública? ¿No estaríamos negando la posibilidad misma de un modelo común, público, de educación? Sea cual sea el camino que elijamos, la escuela ha de proponer modelos de excelencia y aquí la guía ha de ser, de nuevo, la transmisión o, mejor dicho, nuestra voluntad de darle un futuro al legado de la transmisión.

Nuestro sistema educativo y, en general, los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales se deja cautivar con una facilidad asombrosa por supuestas grandes ideas... que pronto se demuestra que no eran más que recetas bien vestidas que prometían solucionar de forma rápida pro-

blemas complejos. Pero el hecho de que las recetas pedagógicas caduquen pronto nos debería animar a sopesar la posibilidad de que en pedagogía no haya soluciones milagrosas capaces de sustituir el trabajo intenso, prolongado y entusiasta dirigido por una concepción clara de la educación.

La pedagogía y el abrazo del oso psicológico

La escuela no debería caer en la trampa de confundir la psicología del aprendizaje con la pedagogía, por mucho que el subjetivismo pedagógico contemporáneo la empuje insistentemente en esta dirección. La psicología del aprendizaje nos puede explicar de qué manera nos apropiamos de un conocimiento, pero no nos puede decir por qué ese conocimiento es social o culturalmente valioso. Nos orienta, por ejemplo, acerca de las características del conocimiento histórico, pero carece de criterios que le permitan elegir, de entre los acontecimientos relevantes de la historia de un país, los que deben formar parte del programa escolar. La psicología intenta observar objetivamente el proceso de aprendizaje, mientras que la pedagogía, que es el arte de la transmisión, diseña estrategias para favorecer la transformación del niño en ciudadano de un país determinado. Como el ciudadano es un miembro activo de una comunidad política, la pedagogía que acepta sus retos sin complejos no puede ser más que una pedagogía política. Por ejemplo, cuando a partir de los años sesenta del siglo pasado se integró la planificación educativa en la planificación económica general, se estaba tomando una medida política, con la pretensión de transformar el potencial humano en capital social; cuando, más allá de los datos que aportan la psicología o la neurología sobre las características del aprendizaje de los chicos y las chicas, se decide que la escuela pública ha de optar por una educación mixta o diferenciada,

se está tomando una decisión política; cuando el ministro de Educación de Francia, Xavier Darcos, reintrodujo en los programas de educación secundaria la lectura obligatoria de las obras clásicas del patrimonio literario francés, tomaba una decisión política a favor de la transmisión y del fortalecimiento de la conciencia comunitaria. Lo mismo podemos decir de la decisión del actual ministro, Luc Chatel, empeñado en que la bandera tricolor ondee en cada centro escolar o en que la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 se exponga de manera permanente en cada aula.

Cuando en algunos lugares de Alemania se encarga a los alumnos la limpieza de las aulas de sus centros, se toma una decisión de pedagogía política con la intención de educar su sentido de la responsabilidad. En Hamburgo esta práctica se viene realizando desde 1999. Me atreví a defenderla en una conferencia en Canovelles, un pueblo cercano a Barcelona. A la concejala de Educación le pareció «interesante», mientras que los maestros presentes no acababan de saber si estaba hablando en broma o en serio.

Cuando Mariastella Gelmini, ministra de Educación del gobierno de Berlusconi, recupera la nota de conducta en la escuela y decide que un alumno ha de aprobar en conducta para superar el curso, o cuando impone por ley a los alumnos la obligación de llevar batas, está tomando medidas de pedagogía política.

Cuando en el Reino Unido debaten —en marzo de 2010— si los militantes de un partido racista pueden ejercer de maestros, están debatiendo un asunto de pedagogía política; lo mismo que cuando la ciudad de Kansas debate (en estas mismas fechas) si cierra o no 28 de sus 61 escuelas públicas por no alcanzar unos mínimos.

Cuando hablamos de equidad escolar estamos enfrentándonos a un valor polémico cuya definición precisa requiere una decisión política. No es lo mismo defender la equidad, en

el sentido del liberalismo tradicional, como garantía de una igualdad de las condiciones de acceso a los lugares de saber, de trabajo y de responsabilidad social, que buscar una igualdad de resultados escolares. Evidentemente, la igualdad de las condiciones de acceso es una propuesta quimérica mientras haya diferencias naturales entre los hombres. Aceptar estas diferencias supondría admitir en cierta manera la incidencia de la lotería del nacimiento en el fundamento de la justicia. Pero la consecución de una igualdad de resultados no es menos quimérica e impone un castigo social a los que han nacido, inocentemente, con una dotación intelectual superior o a los que, por las razones que sean, han sido capaces de fortalecer con más vigor su voluntad. ¿Puede permitirse la justicia castigar a los inocentes? El ideal de la meritocracia tiene riesgos, pero su renuncia nos empuja a una sociedad de cuotas en el que el hecho de pertenecer a un grupo determinado otorga unos méritos que nada tienen que ver con el valor y competencias intrínsecas de la persona. En la práctica —España lo está demostrando— un alto índice de equidad escolar es perfectamente compatible con un fracaso escolar del 30 %, con lo cual, paradójicamente, el sistema educativo español es, a la vez, uno de los más equitativos de Europa y uno de los que tienen más altas tasas de fracaso escolar. El milagro se consigue exigiendo poco a todos. Así hay escasas diferencias entre los alumnos.

Los problemas pedagógicos son, pues, problemas políticos. Precisamente por eso es imposible encontrarles soluciones definitivas. Aunque esta tesis incomoda a los partidarios del utopismo escolar, la verdad es que la historia de la política, como la historia de la educación, es en gran parte la de la sucesión de conflictos que hemos provocado intentando solucionar otros problemas. El desarrollo económico viene acompañado de problemas ecológicos; el aumento de la esperanza de vida arroja incertidumbres sobre el Estado del bie-

nestar; la escolarización obligatoria hasta los 16 años provoca el malestar docente entre los profesores de los últimos cursos de la ESO; la contratación masiva de profesorado para atender a todos los alumnos impide seleccionarlos de manera adecuada, etc. No hace mucho un maestro se preguntaba en las páginas de una revista: «¿Cómo puede ser que la escuela genere tantos problemas si está guiada por las mejores intenciones?». En la misma ingenuidad de la pregunta se encuentra buena parte de la respuesta.

Precisamente porque en educación, como en general en todos los campos de la convivencia humana, las medidas que se toman —también las mejor intencionadas— tienen consecuencias no previstas, conviene ser humildes para apreciar las soluciones que se ensayaron en épocas pasadas. La historia de la pedagogía es un centro permanente de recursos educativos.

Siempre ha habido escuelas, maestros y alumnos excepcionales. Siempre ha habido docentes quejándose de sus condiciones de trabajo, padres que desconfiaban de los maestros y gurús pedagógicos, especialistas y generalistas, apóstoles de la innovación y apóstoles del conservadurismo... Pienso en Quintiliano quejándose de que «ahora, los niños, en la escuela juegan» o en Séneca, que sostenía que los niños «no aprenden las cosas necesarias de tanto estudiar las superfluas». Y pienso también en esos esnobs modernos que desde la psicología o la pedagogía psicologizada defienden sin tapujos que «el conocimiento opera desde un self» o que la Ilustración tenía «una manera particular de entender el self». ¿Qué verán estos eruditos a la violeta en el self que no ven en el «yo»? Me imagino que verán en el self algo más sofisticado. Ni la psicología ni la pedagogía, de Platón para aquí, han hecho un buen negocio si han perdido el «alma» para ganar un self. Me parece que es fácil entender que la ciudadanía no cabe en las estrechas costuras del self. Siempre ha habido de todo, pero lo que no se había visto nunca es la actual sumisión de la pedagogía a la

psicología, sumisión que lleva asociado el olvido de la propia historia de la educación.

Historia elemental del activismo pedagógico

I. John Dewey

El estadounidense John Dewey (1859-1952) es unánimemente reconocido como el padre de la pedagogía progresista. Es cierto que cada padre tiene sus propios ancestros, pero para ahorrarnos disquisiciones históricas, comencemos por Dewey. Ningún otro pedagogo ha tenido una influencia más determinante en la conformación del pensamiento educativo progresista del siglo xx.

En tanto que progresista, estaba más preocupado por anticipar un futuro redentor de la humanidad que por transmitir el legado del pasado. «El maestro —decía— es siempre un profeta del Dios verdadero y el introductor al verdadero reino de Dios.» La educación no sólo debe capacitar al niño para una adaptación activa a las condiciones del futuro, sino que ella misma tiene que participar activamente en el diseño de ese futuro.

Aquí la cuestión clave es la actividad, que para Dewey es la única vía legítima de adquisición del conocimiento, tanto desde el punto de vista científico como desde los puntos de vista psicológico y moral. Cuando hablaba de conocimiento, pensaba básicamente en la ciencia y en un laboratorio; cuando hablaba de la adquisición del conocimiento, pensaba en un niño activamente comprometido en la experiencia de la construcción de su saber; cuando hablaba de la educación, pensaba en la democracia como el sistema moralmente superior de la organización política del género humano.

Concebía la actividad en oposición a la transmisión. Pensaba que la primera nos prepara para adaptarnos al futuro,

mientras que la segunda sólo nos proporciona información de lo que han sabido las gentes del pasado. Por medio de la transmisión, al alumno se le pide que crea, mientras que por medio de la experimentación, él mismo es capaz de saber. En el modelo de Dewey las «actividades expresivas» son el centro de la escuela porque hacen posible el «*learning by doing*», el aprender haciendo, que es la manera natural como los niños construyen sus aprendizajes.

Un artículo aparecido en *Time* el 31 de octubre de 1938, titulado «Education: Progressives' Progress», presenta un magnífico resumen del pensamiento y la influencia pedagógica de Dewey, a quien reconoce como el padre de la educación progresiva en los Estados Unidos. «Hace veinte años —comienza diciendo el articulista— la educación progresiva estaba en sus inicios y se reducía a un pequeño grupo de escuelas privadas. Ahora afecta predominantemente a la escuela pública.» La educación progresiva se caracteriza por conceder muy poca importancia a los aspectos formales y sistemáticos, a la disciplina y a la obediencia. Prioriza el aprendizaje informal, la experiencia y la actividad, buscando el desarrollo de la iniciativa individual del alumno en experiencias de aprendizaje en las que el maestro sea más un guía que un mero controlador.

¿En qué consisten las ideas de Dewey? El articulista las resume de esta manera:

1. En una escuela progresiva los niños deben ser tratados como individuos cuya educación es un proceso vital, no una mera preparación para su vida futura.
2. El interés y las necesidades del niño deben dar forma al programa educativo, que ha de estar centrado en el niño y subrayar más el proceso que el producto.
3. Los niños deben aprender haciendo (construyendo, pintando...) y deben hacerse demócratas practicando la de-

mocracia, resolviendo en la escuela los mismos problemas a los que tienen que hacer frente en la calle. La educación debe nacer de la propia experiencia, no de la información acumulada en los libros. En lugar de pupitres fijos, debe haber bancos de trabajo (los críticos de la educación progresiva solían decir que ésta tenía pánico al pupitre); en lugar de libros de texto, los alumnos han de utilizar diarios, revistas, libros de referencia; en lugar de estudiar lecciones por asignaturas, han de elaborar proyectos. Mientras aprenden haciendo, aprenden a aprender.

4. La igualdad es un valor. Los alumnos se dirigen a sus profesores por sus nombres, los tratan como amigos más que como maestros. La clase es una comunidad democrática.
5. Los padres están activamente implicados en la educación de sus hijos. Forman parte también de la comunidad democrática.
6. Es ruidosa, aparentemente caótica, pero los alumnos están demasiado ocupados para andar armando jaleo. Cuando se muestran indisciplinados o de mal humor, no son enviados al director, sino a un psiquiatra, «que intenta encontrar qué es lo que va mal en casa».
7. Por sus propias características, exige mucho de los maestros, que además de tener conocimientos teóricos y prácticos, deben poseer una personalidad sana, ser creativos en sus recursos y estar en condiciones de crear una auténtica vida social. «La historia de la educación progresiva es la historia de grandes maestros.»
8. Los maestros disponen de un conocimiento global del alumno y valoran su progreso sin necesidad de exámenes. Ofrecen informes narrativos de los alumnos en lugar de notas que cubren todos los aspectos de su desarrollo.

9. Es un instrumento del cambio social. Cada escuela ha de ser un embrión de una sociedad democrática en la que el niño participa como un miembro de pleno derecho.

Aunque el tono general del artículo es laudatorio, hay un par de sombras planeando por el mismo. Primero, porque sugiere que a diferencia de lo que había ocurrido en los años de su nacimiento, en la década de 1930 la imagen de la escuela progresiva ya no la ofrecían los grandes maestros, sino sus propagandistas, «un grupo de jóvenes cuyo trabajo es vender educación progresiva», y, segundo, porque el articulista ha constatado que sus alumnos no acceden a la universidad mucho mejor preparados que el resto, pero tiene el cuidado de observar que «el objetivo de la educación progresiva es más profundo que la cuestión de la eficiencia. El primer principio y la religión de la educación progresiva es la democracia, y su mayor preocupación es la de cómo alcanzarla».

La educación progresiva tuvo su mejor aceptación entre las familias de mentalidad liberal (es decir, de izquierdas), pero no le faltaron, en absoluto, los entusiastas entre los conocidos como «*limousine liberals*». Los Rockefeller, por ejemplo, llevaban a sus hijos a la Lindon School, la escuela experimental de la Universidad de Columbia.

Tras la revolución soviética los rusos se mostraron muy interesados por dos productos típicamente estadounidenses: los coches Ford y las escuelas progresivas. Los primeros planes quinquenales de Stalin no hubieran tenido éxito sin la colaboración de la Ford Motor Company, que fue la auténtica creadora de la industria automovilística soviética. Respecto a las «*progressive schools*», es bien conocido que desde el principio de la década de 1920 los soviéticos intentaron aplicar las experiencias americanas, como el sistema Dalton, creado por la

maestra Helen Parkhurst (1886-1973). Durante varios años en el periódico *Asvieta* aparecieron comentarios laudatorios de este método educativo, considerando que permitía la creación de una escuela del pueblo trabajador. Pero poco a poco Stalin fue dándose cuenta de que necesitaba más trabajadores cualificados que pedagogos románticos. De esta manera fue introduciendo en los programas de estudio de la URSS más y más contenidos, tanto empíricos como ideológicos, mientras las «*progressive schools*» pasaban a ser despreciadas como expresión de la «pedagogía burguesa» que fomentaba el individualismo y entorpecía la construcción del socialismo. Si en los años inmediatamente posteriores a la revolución fueron prohibidos, con gran propaganda, los deberes, los exámenes finales y los castigos, las tres cosas fueron recuperadas en los años treinta. De forma paralela, cuando Stalin creyó haber aprendido todo lo necesario de la Ford, rompió sus relaciones con esta empresa.

II. El debate Dewey-Hutchins

En la concepción psicopedagógica de Dewey, el taller o el laboratorio y no el libro eran el auténtico lugar de aprendizaje. Estaba convencido de que todo cuanto pueda haber de relevancia en los libros para el presente puede ser adquirido por experiencia de manera mucho más directa y, sobre todo, más personal. Por medio de la experiencia el niño participa en la construcción de la verdad, exactamente de la misma manera como opera la ciencia moderna. Dewey parece insensible a la grandeza que se encuentra en los grandes pensamientos de los grandes hombres tal como está recogida en los grandes libros. Su comprensión de la realidad está sujeta a un empirismo que condiciona todo su proyecto, como se encargó de poner agudamente de manifiesto Robert Maynard Hutchins, rector de la Universidad de

Chicago y máximo responsable del prestigio que adquirió en las décadas de 1940, 1950 y 1960.

El debate entre Dewey y Hutchins es uno de los episodios más interesantes de la historia de la pedagogía del siglo xx y, con independencia de cuáles sean exactamente sus respectivas opiniones, pone de manifiesto con toda claridad que las divergencias pedagógicas no obedecen meramente a cuestiones metodológicas, sino a la diversa concepción sobre la verdadera naturaleza de la educación. La cuestión, aparentemente tan sencilla de responder, de «¿qué es una persona educada?» sólo es obvia en las sociedades cerradas.

Hutchins creía en la autoridad de la tradición. Más aún, sostenía que sin la defensa de la autoridad de la tradición no había manera de sostener el edificio de convicciones que llamamos democracia. Dewey creía en la experiencia presente como vía de acceso al futuro. En una carta firmada el 2 de enero de 1949, Hutchins afirmaba lo siguiente: «La diferencia que mantengo con Dewey es que yo puedo defender los objetivos de Dewey; yo puedo defender la democracia y los fines humanos, pero Dewey no. Todo lo que puede decir es que está a su favor. Pero no puede decir por qué, porque tiene que recurrir a la ciencia». Según Hutchins, para educar a los jóvenes en un espíritu creativo y crítico es imprescindible no olvidar los grandes libros. Cada nueva ola de creatividad artística en Occidente ha estado precedida por un impulso de retorno a las grandes obras del legado occidental. No podemos olvidarlas si queremos educar a las nuevas generaciones en las virtudes que sustentan la democracia. Los grandes libros proporcionan una experiencia irremplazable de la grandeza humana, de la vida alejada de la trivialidad de los lugares comunes. Gracias a su trato tenemos acceso a un mundo que no está fácilmente al alcance de nuestra experiencia inmediata: el mundo transfigurado por la mirada de un genio. Una persona educada debe haber participado de esas visiones.