

Referencia 4

Las posturas mentales exigidas a los alumnos vienen determinadas por el trabajo que se les pide.

¿Por qué? Porque no se desarrolla la misma actividad mental, uno no se sitúa en la misma postura mental, según la naturaleza del trabajo exigido. Llamamos aquí «postura mental» a una manera de proyectarse sobre «objetos de trabajo» –antes incluso de que se conviertan en «objetos de saber»– para dedicarse a ello con las máximas posibilidades de comprenderlos, es decir, de «hacérselos suyos». A este respecto, toda postura mental siempre implica una forma de atención propia al objeto estudiado. Evidentemente, es diferente para leer un poema o las instrucciones de un ejercicio de matemáticas, para observar un mapa o para realizar un experimento de física. Por ello, el «¡Estad atentos», que tanto se repite en las clases, muy a menudo es ineficaz. Es mejor explicar qué tipo de atención se requiere, es decir, qué tipo de proyección mental debe ser desarrollada por el alumno. Del mismo modo, no es suficiente con pedir a los alumnos que «estén en silencio», que «se fijen bien» o que «escuchen atentamente», también hay que decirles cómo y por qué...

Con todas las precauciones de uso, para describir el fenómeno tan invocado por los docentes de la «atención» –«falta de atención», «atención demasiado dispersa», «no se concentra suficientemente en su trabajo»–, se puede usar la metáfora de la línea focal de un objetivo fotográfico: podemos utilizar un «gran angular» cuando queremos que los alumnos se sitúen en una actitud de búsqueda de hipótesis muy abierta («Intentad preguntarnos cómo respira la lombriz...»), o bien hacer un primer plano sobre un documento muy corto en el que deben buscar una pregunta determinada («¿A qué especie animal pertenece la lombriz?»). Podemos pedir que imaginen y animar las sugerencias más desenfundadas cuando se trata de escribir una narración fantástica en grupos pequeños; hay que obligar a hacer una lectura minuciosa, palabra por palabra, cuando se trata de localizar en un texto las características del género fantástico. Se

puede tolerar una atención fluctuante cuando contamos una historia y lo esencial es proporcionar el gusto del descubrimiento; se debe exigir una escucha rigurosa, bolígrafo en mano, cuando se dan oralmente las instrucciones para la construcción de un objeto técnico.

¿Cómo? Para el docente, lo esencial es concebir siempre su enseñanza en función de lo que el alumno debe aprender y comprender. A partir de ahí, puede trabajar sobre una pareja esencial, que estructura la postura mental, la pareja «encontrar/buscar»: ¿qué es lo que el alumno debe encontrar y cómo debe buscarlo? En el discurso que pronunciaremos o en los documentos que pondremos a su disposición, ¿cómo debe proyectarse, cómo debe comportarse su mente, y cómo podemos ayudarle a construir la postura mental adecuada? Así, si hemos decidido organizar la revisión del control de historia en clase (es lo mínimo no hacer que esta tarea delicada ¡se deje para casa!), podemos distribuir a los alumnos una lista de veinte afirmaciones esenciales que consideramos que son estructurantes de los saberes que deben dominar: entonces, frente a cada una de las afirmaciones, cada uno deberá indicar con un signo positivo si la ha comprendido, puede explicarla y dar un ejemplo..., con un signo negativo si es incapaz de hacerlo... y con un punto de interrogación si tiene dudas. Triple ventaja: una lectura activa, la posibilidad de recoger las listas para organizar un trabajo de revisión colectiva sobre los puntos que casi nadie ha comprendido, y organizar un trabajo de intercambio de las adquisiciones a través de la ayuda recíproca sobre los puntos que unos han captado y los otros no. En otro terreno, el estudio de un cuadro podrá ser objeto, bien de una aprehensión global con la búsqueda libre de connotaciones, bien de un cuestionario concreto que permita descubrir su estructuración... Los dos métodos, evidentemente, son legítimos, desde el momento en que se ponen en práctica deliberadamente sabiendo lo que se espera y haciendo saber exactamente a los alumnos cómo podrán conseguirlo.

Refer

En
tos
en
com
per

¿Por
escola
«de alg
de ing
cino es
simple
mente
nos pa
siado
calma
neutra
no pue
ción ar
Así mi
de ran
acción
puede
individ
rias qu
otros.
larlo.
tan lib
en un p
tema m
conten
unos, a
nos alu
raba de

Referencia 5

En la clase, el trabajo debe efectuarse sobre objetos. Un objeto es «objeto de saber» en la medida en que resiste la omnipotencia del imaginario, se constituye como una realidad exterior al sujeto y permite a éste expresarse «sobre ella».

¿Por qué? Porque, para el niño, la «objetividad» de los saberes escolares nunca se da *a priori*. Cuando el docente cree hablar «de algo», a veces el niño cree que se habla «de él». El profesor de inglés que pide que se traduzca la frase «El coche de mi vecino es más rápido que el de mi padre» cree que se trata de un simple ejercicio sobre el empleo del comparativo. Evidentemente lo es en la mayoría de los casos, pero hay algunos alumnos para los que la carga afectiva ligada a esta frase es demasiado fuerte para que la puedan tratar con la objetividad y la calma necesarias. Hay que hacer, pues, todo un trabajo para neutralizar, en cierto modo, esta carga afectiva. Un trabajo que no puede resumirse ni a un encantamiento mágico ni a la negación amable: «Pero si ya sabes que no estamos hablando de ti.» Así mismo, el profesor de biología que hace disecar unas ancas de rana puede imaginar durante un segundo que se trata de una acción inocente, sin alcance psicológico para sus alumnos. No puede pasar por alto la significación colectiva y las resonancias individuales del manejo del escalpelo, las connotaciones culinarias que afloran, las repercusiones en el imaginario de unos y otros. Por ello, es preciso «construir el objeto» antes de manipularlo. Hacer existir las ancas de rana como «objeto de saber», tan libre como sea posible de las historias individuales, inscrito en un proyecto de comprensión más amplia del animal, del sistema muscular y articular, etc. En resumen, el docente no puede contentarse con presentar objetos, librarlos a la imaginación de unos, a los fantasmas de los otros... y al saber-hacer de los «buenos alumnos» que, de entrada, han comprendido lo que se esperaba de ellos: construir un modelo de inteligibilidad y saber ex-

plicarlo el día de la evaluación. Le corresponde al docente hacer existir, en la clase, verdaderos objetos de saber que puedan ser captados como tales por todos y sobre los que, a continuación, todos puedan ejercer su criterio.

¿Cómo? Esta mañana, la maestra ha traído a la clase de primer curso un objeto extraño: tiene tubos y recipientes extrañamente unidos entre sí, con una forma desconocida que, aparentemente, no recuerda nada a ningún niño. Las reflexiones irrumpen: «¡Qué bonito!», «Es raro...», «Parece de un marciano», «¡Da miedo!», «¡Qué val, a mí me gusta, me gustaría desmontarlo...», «Pero, debe ser frágil y ¡se romperá!». Sin duda, hay que dejar que los alumnos se expresen así durante un cierto tiempo: esto permite evacuar toda una serie de afectos que, si no, resurgirían clandestinamente a la primera ocasión. Pero también hay que saber poner término a esta expresión y acabar planteando la pregunta esencial: «¿Qué es esto? ¿Para qué sirve? Y, ¿cómo funciona?». Preguntas que, para poder ser tratadas con calma, requieren que nos volvamos a centrar en el alambique, que se inscriba en una historia, que se detecten las partes que lo componen y que se comprenda su funcionamiento... Hacer existir el objeto más allá de las emociones que suscita, en cierto modo, hacerlo existir en la inteligencia de los alumnos como un «objeto de saber» que les reúne y sobre el que, después y aparte, nada impide que cada uno pueda soñar, evoque imágenes de ciencia-ficción o recuerde, de golpe, que su padre tiene uno en el sótano.

Esto tiene que ver, en realidad, con la estructura fundamental de toda comunicación: hace falta un «sujeto» –aquello de lo que se habla– y «un predicado» –lo que se dice. Si no contamos con un «sujeto-objeto» común, sobre el que nos hemos puesto previamente de acuerdo, todo diálogo no es más que la yuxtaposición aleatoria de puntos de vista heteróclitos. No se puede hablar de nada si no se habla de algo... Y de algo que resista a la omnipotencia de la captura por parte del imaginario de los individuos presentes. Es el caso, por ejemplo, de un texto literario: podemos discutirlo, emitir un juicio, contraargumentar, dejar vagar la mente a partir de él... Pero no podemos hacerle decir lo contrario o algo distinto de lo que dice. Existe una probidad lin-

güístico
tar lo e
plural,
lente a
de for
infiltr
los im
cierto
crito,
cesto,
texto
creer
forma
trario
en el
de la
ment
expres
les, in
nos e
ción
dada
sólo
por e
pequ
tes d
inter
proc
se ha
crite
hech
sino
dad
algu
máx
bles
las e

güística en nombre de la cual el lector, sea quién sea, debe respetar lo escrito. Lo que está escrito está escrito: un singular no es un plural, un condicional no es un futuro, una palabra no es equivalente a otra. Habiendo adquirido, consolidado esto, aunque sea de forma provisional, podemos, entonces, dejar que cada uno se infiltre en los intersticios, ocupe las elipses, intente interpretar los implícitos o ponga en duda la argumentación. Y lo que es cierto para un texto literario es cierto para toda forma de escrito, para un teorema de matemáticas o las reglas de baloncesto, para un mapa de geografía o un dibujo técnico, para un texto de historia o de filosofía. A este respecto no habría que creer que la «objetividad» de los saberes escolares prohíbe la formación del criterio y la expresión personal, ¡es justo al contrario! Así, algunos han creído que la formación por el debate, en el marco de la educación cívica, en primaria o secundaria, o de la Educación cívica, jurídica y social introducida recientemente en los institutos franceses, pasaba necesariamente por la expresión espontánea de los alumnos sobre temas muy generales, incluso demagógicos. Sería suficiente con poner a los alumnos en círculo y hacerles discutir libremente sobre la globalización o las relaciones entre hombres y mujeres para formar ciudadanos ilustrados. Es fácil ver que de este tipo de dispositivos sólo pueden producirse trivialidades. En cambio, si se empieza por el estudio serio de documentos contradictorios, solos o en pequeños grupos, se trabajan estos con preguntas concretas antes de organizar una confrontación en la que cada uno deberá intentar defender con lealtad el texto que ha estudiado, antes de proceder a una discusión más abierta, entonces es evidente que se habrá realizado un verdadero aprendizaje del ejercicio del criterio ciudadano. Porque el ciudadano no es quien niega los hechos o se niega a verlos para refugiarse en sus emociones, sino que es aquel que sabe distinguir «saber» y «creer», una verdad científica de un juicio personal. Un verdadero ciudadano es alguien que sabe, al mismo tiempo, analizar un problema con el máximo rigor intelectual y, a continuación, examinar las posibles soluciones teniendo conciencia de los envites políticos y de las elecciones de valores a las que remiten.

Referencia 6

La presencia y el arbitraje de los objetos permiten «depsicologizar» la relación pedagógica; lastran los conflictos de opiniones y confieren a la palabra del docente su verdadera autoridad.

¿Por qué? Porque a menudo los niños llegan a la escuela, por la mañana, llenos de «ruido y furor». Con un montón de inquietudes personales y objetos de preocupación diversos. Algunos incluso están «bajo presión», preocupados, absorbidos, incluso completamente angustiados, por dificultades familiares o problemas sociales. Mantenedos, además, en lo infantil por la maquinaria publicitaria, se enfrentan a problemas de adultos y no son lo suficientemente maduros para asumirlos: algunas niñas deben gestionar el divorcio de sus padres; no es extraño que un niño se convierta en rehén de unos conflictos que le superan, y todos vieron, anoche en la televisión, acontecimientos de tal gravedad que pueden preguntarse legítimamente sobre la continuidad eterna del mundo en el que entran. Se añaden a ello tensiones mantenidas por la ideología del «eslabón débil» que triunfa en los medios de comunicación: uno se pregunta si Julián dejará a Sara, o si la pandilla de Bruno no debería deshacerse de Mateo... En resumen, llegan a clase sin estar disponibles para esos «objetos de saber» que el docente va a presentar. Así se desarrollan comportamientos conflictivos, a menudo, sin que los propios actores lo sepan: tal alumno, encerrado en su problema, vive como una falta de respeto lo que no es más que el recuerdo de las exigencias escolares; otro, fascinado por la televisión, no ve la diferencia entre los *talk show*, donde se manipula sin vergüenza la ironía mordaz, la injuria y la obscenidad, y una discusión en clase; un tercero entra en la escuela creyendo encontrarse en una situación de «conflicto de opiniones»: tiene una opinión sobre el mundo y las cosas, el docente la suya... él le deja hablar pero «su opinión no le atañe más que a él» y ¡sigue en sus quince! Así a veces las clases se convierten en «ollas exprés» en que la presión afectiva sube rápidamente, en que la

exag
traba
se es
que
las p
zaje

¿Cón
temp
obje
den
nos
es i
mit
má
me
con
lest
mu
pro
gua
liza
de
nic
pro
los
En
cu
tra
las

to
un
rr
le
-s
qu
de
ña

exageración en las palabras compromete toda posibilidad de trabajo, donde nada viene a lastrar las relaciones y permitir que se estructuren alrededor de un trabajo común. Por que esto es lo que hay en juego: la clase es un lugar en que las relaciones entre las personas deben construirse a partir de objetivos de aprendizaje y no de afinidades o antipatías recíprocas.

¿Cómo? No hay ningún misterio: para lastrar el navío cuando las tempestades de la afectividad lo amenazan, hay que introducir objetos concretos, materiales que vienen a poner un poco de orden en el caos de las relaciones anárquicas. Si el método de «Manos a la obra», introducido especialmente por Georges Charpak es interesante, es evidentemente, en primer lugar, porque permite luchar contra el analfabetismo científico y el pensamiento mágico, pero también porque introduce, entre los alumnos, la mediación de objetos que, en cierto modo, vienen a arbitrar sus conflictos. Nada muy distinto, en el fondo, de lo que inspiró a Célestin Freinet cuando propuso la imprenta en la escuela. Nada muy distinto, tampoco, de lo que preside la puesta en práctica de proyectos tecnológicos o culturales. Cuando profesores de lengua, historia, matemáticas y tecnología trabajan juntos para realizar una maqueta comentada de una ciudad romana, cada uno de ellos representa, a través de su disciplina y las exigencias técnicas específicas, una autoridad que se impone y que impone el propio éxito del proyecto: habrá que estudiar cuidadosamente los textos, dibujar planos, recortar materiales, escribir leyendas... En realidad, se trata de salir del cara a cara —que a veces es cuerpo a cuerpo— entre dos palabras que se enfrentan, para entrar en una actividad en que la autoridad del docente representa las mismísimas necesidades del proyecto colectivo.

Entendámonos bien: no se trata aquí de renunciar a esta autoridad, ni incluso hacer de su aceptación por parte del alumno un requisito previo; se trata de mostrar, a medida que se desarrolla la actividad, que la autoridad del docente la garantiza. Su legitimidad no será necesariamente comprendida al principio —si no, la Escuela ya no tendría más trabajo que realizar—, sino que deberá serlo al final. Se trata de conseguir que la palabra del docente ya no sea interpretada sistemáticamente como una señal de afecto o de rechazo, como un signo de simpatía o de agre-

sión, sino como la expresión de una exigencia que se impone a todos en razón de las exigencias del proyecto colectivo. Esta «depsicologización» de las relaciones en la clase es un envite esencial: en el momento en que una Vulgata psicológica impone por todas partes un relativismo sistemático y etiqueta todas las pasiones como naturalmente legítimas, la Escuela debe enseñar a los alumnos a trabajar en la serenidad de un proyecto intelectualmente exigente. En el momento que —según sus docentes— los alumnos llegan a clase cada vez más «excitados», es urgente que las clases se llenen de nuevo de objetos que puedan venir a lastrar sus relaciones. La afectividad nunca se eliminará por decreto, ni en la Escuela ni en ninguna otra parte, pero puede aprenderse a regularla en el seno de una actividad colectiva que tenga sentido.

Refe

La
br

¿Por

que l
verda
ción
cia y
tiza,
alum
men
equi
berle
pre
Escu
cree
la in
Fero
ced
ceso
dé
abo
unc
en l
má
del
par
tur
es
Po
mi
qu
ná
un