PEDAGOGÍA

Enseñar o aprender

FRANCESCO TONUCCI

LOSADA

ENSEÑAR O APRENDER

Biblioteca Pedagógica
Colección fundada por Lorenzo Luzuriaga

Francesco Tonucci

ENSEÑAR O APRENDER

EDITORIAL LOSADA S. A.
Buenos Aires - Argentina

Tonucci, Francesco

Enseñar o aprender. - 2ª ed. 1ª reimp. - Buenos Aires: Losada, 2013. - 128 p.; 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-03-8392-9

1. Pedagogía. I. Título
CDD 372

Primera edición, segunda reimpresión en esta colección: septiembre de 2013

© Francesco Tonucci
© Editorial Losada S. A., 1996
Moreno 3362,
Buenos Aires, Argentina
www.editoriallosada.com.ar

ISBN 978-950-03-8392-9

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Libro de edición argentina
Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

Se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2013 en
Impresiones Sud América, Andrés Ferreyra 3769, CABA, Argentina

1.
INTRODUCCIÓN:
¿ENSEÑAR O APRENDER?

1.1 Premisa: La crisis de la escuela como institución

Hasta hace unas décadas la escuela era substancialmente una respuesta educativa a una demanda de elite. Unos pocos iban a la escuela. La mayoría no iba en absoluto, y de los que acudían, una parte empezaba y asistía durante uno o dos años y luego abandonaba. Este modelo, que probablemente tiene en la escuela jesuítica su realización más significativa y coherente, era substancialmente un *complemento* de una cultura que nacía y se formaba dentro de la familia y que era necesario para la vida pública a la cual el alumno estaba destinado. Era pues comprensible que la escuela se ocupara de caligrafía, de oratoria, de historia antigua, de geografía de países lejanos, de lenguas muertas, puesto que el hijo de familia rica y cultivada adquiría en casa las bases culturales: el amor por el estudio, el hábito de la escritura, la historia contemporánea… observando el comportamiento de sus padres frecuentando su biblioteca, escuchando sus lecturas y sus conversaciones. La escuela enriquecía estas bases culturales con los conocimientos y

habilidades que serían necesarios para desempeñar el papel social que, por familia o nacimiento, correspondía a sus alumnos.

El nacimiento de las democracias occidentales y el desarrollo industrial exigen de la escuela una formación elemental, una alfabetización masiva. Lo exigen porque, si democracia significa gestión popular del poder, cada ciudadano podrá participar en ella en la medida en que disponga de instrumentos para informarse, expresarse, discutir; lo exigen porque una industria que utiliza miles de obreros ha de poder comunicar con ellos mediante un instrumento rápido y eficiente como la escritura para informaciones organizativas, para modificar los procedimientos, para dar instrucciones sobre el empleo de las máquinas, etc. Estas exigencias ideológicas y económicas quedan substancialmente sin satisfacer a lo largo de más de un siglo y tan sólo después de la última guerra mundial se plantea de forma concreta el problema de la enseñanza obligatoria para todos los ciudadanos. La escuela de elite se amplía a toda la población pero sin cambiar; sigue siendo un *complemento*, sin embargo la práctica totalidad de sus alumnos ya no tiene aquellas experiencias culturales primarias que la justificaban. El desarrollo de algunas disciplinas confirma esta falta de cambio en la escuela, por lo menos en Italia. Cuando la escuela obligatoria duraba 5 años, la Historia, por ejemplo, se presentaba desde la edad antigua hasta nuestros

días entre los ocho y los diez años. Cuando la obligatoriedad subió a 8 años, en lugar de replantear toda la disciplina se ha repetido simplemente el curso de Historia desde la edad antigua hasta nuestros días en los tres últimos años de la enseñanza obligatoria. Y los que tengan la suerte de continuar volverán a estudiar toda la Historia en los institutos, ¡y probablemente también en la Universidad!

La propuesta suena extraña, los niños no la entienden, los objetivos previstos no son alcanzados. La mayoría de los alumnos deja la escuela antes de acabar la etapa obligatoria, tras repetir varios cursos, varias veces, y especialmente el primero de EGB.

Para limitar este fenómeno los planes de estudio se diferencian, antes de hora, entre aquellos que querrán continuar los estudios y los que por el contrario quieren pasarse al mundo del trabajo, pero la situación de fracaso escolar y de selectividad de la escuela no cambia.

En la década de los sesenta, en un clima de protesta y contestación generalizadas, la escuela sufre probablemente el ataque más importante, se denuncia la selectividad, el academicismo, el alejamiento de la vida, de la realidad de los estudiantes; se habla de expresión libre, de corporeidad, de investigación, de medio ambiente. A pesar de todo ello la escuela no cambia. A una presión tan fuerte reacciona rebajando sus planteamientos y sus niveles. Para adaptarse a todo el mundo, tal y como se le exigía, en lugar de revisar

sus objetivos, su estructura y sus métodos, renuncia a la selección precoz, se empobrece y permite (o tiende a permitir) incluso a los más débiles acabar el ciclo obligatorio. La escuela no cambia, continúa siendo de *complemento*, permanece la selección aunque desplazada hacia los niveles superiores, los institutos, las universidades y el trabajo; sube el porcentaje de analfabetismo funcional, es decir el número de los que nunca utilizan los instrumentos culturales más elementales propuestos por la escuela: la lectura y la escritura. El problema es más profundo y continúa latente bajo las diversas reformas estructurales y metodológicas: la escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos. En estas décadas se ha abierto, ha aceptado la entrada tumultuosa de las masas, pero no ha querido o no ha podido replantear radical y profundamente su nueva función, sus nuevos objetivos. Ahora que todo el mundo va a la escuela son muchísimos menos los que pueden encontrar en su familia las necesarias bases-modelos culturales. Son pocos aquellos que encuentran libros en su casa, que ven leer o escribir a sus padres, que pueden soñar sobre lecturas que algún familiar hace para ellos. Si la escuela es todavía (y todavía lo es) un *complemento*, resulta incomprensible (o, si se prefiere, produce inadaptación) para todos los que no poseen nada que justifique un *complemento*. Una escuela que quiera ser realmente una escuela de todos y para todos, como veremos más adelante, debe preocuparse por ofrecer

a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias.

1.2 La relación enseñanza-aprendizaje no funciona

Esta relación, en la cual se basa la escuela y que casi parece representarla, no funciona, no es cierta, la enseñanza no produce, o al menos no garantiza el aprendizaje. Quienes aprenden y sacan buenos resultados son los inteligentes, los aplicados y los que tienen una ayuda en su casa; no son buenos, no aprenden y por lo tanto suspenden los estúpidos, los perezosos y los que no tienen detrás de ellos una familia preparada y preocupada. Paradójicamente podríamos afirmar que tienen éxito en la escuela los que no la necesitan. La escuela, que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario alimenta las diferencias. Es una experiencia de todos los días oír frases como éstas en boca de maestros "no sé qué hacer, se esfuerza pero no progresa, no es inteligente", "podría hacerlo bien, tiene medios, pero es perezoso", etc. Creo que tendríamos todo el derecho de exigir de un servicio público tan costoso como la escuela que sea planteado y ajustado principalmente para los tontos y los vagos.

Por otro lado es cierto que se aprende incluso sin enseñanzas de tipo escolar, si es cierto que el niño desarrolla la mayoría absoluta de sus potencialidades cognitivas antes de la edad escolar y que muchos conocimientos derivan de las experiencias que se viven fuera de la escuela y en especial de las que brindan los medios de comunicación.

Además, la demanda de conocimientos elementales para las necesidades productivas, existenciales y vinculadas a la participación en la vida democrática ha descendido: el teléfono y la televisión reemplazan en la mayoría de los casos la correspondencia, la lectura del periódico o las instrucciones para la utilización de máquinas. Por otra parte la escuela no está en condiciones de ofrecer una propuesta actualizada de las tecnologías y de los lenguajes modernos. Por todo ello, hoy en día, es muy fácil dudar de la utilidad y la necesidad de supervivencia de una enorme estructura pública, carísima, incapaz de modificarse, hegemónica y por lo tanto sin estímulos para la competencia sin incentivos económicos para los que trabajan en ella e incapaz de alcanzar sus objetivos, incluso los mínimos. Esto es cuanto afirman actualmente no sólo los pedagogos progresistas, sino también los dirigentes industriales y los mismos gobiernos de prácticamente la totalidad de los países occidentales. (Botanni, N. (1986), *La ricreazione è finita*. Bologna. Il Mulino).

1.3 La paradoja italiana

Como es lógico, los diferentes estados han intentado y están intentando en las últimas décadas modificar esta tendencia negativa de una estructura pública considerada todavía indispensable, pero a menudo las reformas sólo han sido aparentes. Hablaré ahora de la experiencia italiana que me parece emblemática y representativa. Desde 1974 hasta hoy, Italia se ha dotado de un corpus de leyes en el campo de la educación que la sitúan entre los países más avanzados de Europa, y no obstante nuestra práctica educativa sigue siendo una de las más bajas y nuestra formación del profesorado se halla seguramente en el último lugar europeo. Según la legislación vigente, las escuelas de todo tipo y nivel son administradas y dirigidas por un consejo escolar elegido democráticamente entre profesores, padres, estudiantes (en el Ciclo Superior) y no docentes, y presidido obligatoriamente por un padre; los niños minusválidos pueden matricularse en la escuela normal; la evaluación numérica y final ha sido substituida por una ficha de valoración más articulada; los profesores deben elaborar conjuntamente la programación; tienen 180 horas anuales pagadas para desempeñar actividades no didácticas; en la etapa obligatoria, si lo consideran oportuno, pueden no adoptar un libro de texto igual para todos los alumnos y utilizar el dinero correspondiente para adquirir material

y libros alternativos; se han aprobado nuevos programas para la escuela de enseñanza básica que se acercan mucho a las modernas teorías psicopedagógicas activas, constructivistas, cooperativas... Sin embargo, en el transcurso de estos quince años la escuela real, a la que asisten nuestros hijos, continúa siendo la escuela de toda la vida, prácticamente la misma a la que nosotros asistíamos hace más de cuarenta años y, por lo tanto, una escuela cada vez más vieja, ya que en este mismo período todo lo demás ha cambiado en una progresión geométrica. En la institución escolar no ha cambiado nada porque se ha dejado completamente al margen de este proceso de transformación a los profesores.

Todas las leyes de estos quince años se han dictado ignorando a los profesores y a pesar de ellos; éstos, en su gran mayoría, las han sufrido como hostiles. La formación inicial de los maestros no ha experimentado modificaciones, como veremos en el capítulo 4, y sigue siendo regulada por programas de la Reforma Gentile (filósofo idealista y ministro de la Educación Pública del gobierno fascista) de 1934. Los profesores de primaria, que según los nuevos programas deberían educar a los futuros ciudadanos democráticos, se forman en una escuela con una normativa pensada y decidida durante el período fascista.

Todas las reformas, a menudo muy innovadoras, han sido acogidas inicialmente con cierto recelo, para luego ser digeridas de alguna forma, asimiladas, neutralizadas y re-

ducidas a novedades formales que la praxis habitual podía integrar. Antes de este último período, en Italia había una significativa experiencia de experimentaciones didácticas acerca de la organización de la clase, de la evaluación, de las didácticas de las distintas materias, de la integración de minusválidos. Los profesores protagonistas de estas experimentaciones (no muchísimos pero sí muy activos y preparados) sufrían a menudo inspecciones y censuras por su actividad sospechosa; casi siempre se encontraban aislados en los claustros. Al cabo de unos años, gracias a las fuerzas progresistas en el Parlamento y en las comisiones ministeriales, la práctica totalidad de los contenidos de aquellas valientes y minoritarias experimentaciones se han convertido en leyes del Estado y por lo tanto obligatorias para todo el mundo. No obstante, al no haber cambiado nada en la formación del profesorado, no son realizables. De hecho, una legislación tan progresista pero tan poco participativa ha matado la experimentación. Hoy en día es difícil respetar la ley, llevar la normativa a la práctica, de manera que es imposible pensar en superarla con nuevas experiencias. Nuestra escuela hoy vive prácticamente en la "ilegalidad", en la incapacidad de aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas, aún más avanzadas. Esta experiencia italiana me parece típica de una democracia insegura e ingenua que duda de la capacidad de autodeterminación de sus fuerzas sociales, y que piensa

poder modificar sus estructuras únicamente mediante leyes y no mediante el desarrollo de las estructuras mismas. Una situación parecida, también en Italia, se creó con la ley 180 sobre el tratamiento de las enfermedades psíquicas y que se conoce como Ley *Basaglia*; una ley avanzada, apreciada en otros países, pero que la mayoría de los estamentos médicos italianos no ha compartido, no ha aceptado, y que en la práctica no está funcionando bien.

Una reforma real de la escuela debería nacer de los que trabajan en ella, como exigencia de nuevos niveles profesionales, para la construcción de los cuales deberían utilizarse todas las energías actualmente disponibles. Los capítulos siguientes quisieran ser una contribución, confiada a los mismos profesores para definir un proyecto-escuela.

Un proyecto que mire hacia el futuro debería examinar tres aspectos:

a. El papel de la escuela y su relación con la realidad exterior;

b. El método escolar: relación enseñanza-aprendizaje;

c. El docente: su función y su formación.

2.
EL PAPEL DE LA ESCUELA EN UN PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADO

En el transcurso de las últimas décadas la escuela ha adquirido un auténtico monopolio en lo que atañe a la educación. Frente a la crisis de la familia que pasando del modelo patriarcal abierto al celular cerrado, pierde su seguridad también en el campo educativo; frente a la crisis de las organizaciones asociativas religiosas; frente al incremento de los riesgos de delincuencia, violencia, droga…, en una ciudad que, creciendo sin planificaciones y pensando únicamente en los beneficios económicos y en la máxima explotación del suelo, ha olvidado al hombre (especialmente a los niños y a los viejos); la escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia, amplía su duración y multiplica objetivos y actuaciones. Las familias piden a la escuela que dé más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte en lugar de sociabilización, de recuperación, de terapia, de educación física y deportiva, de organización del esparcimiento, de exploración protegida de un medio ambiente que de otra forma sería de difícil aproximación; aparte de ser el único espacio donde es posible dejar a los niños con seguridad (aparcamiento). (Véase

al respecto el malestar que provoca en las familias, y no en el gobierno o entre los estudiantes, la huelga de maestros y profesores).

Su función primaria, es decir la de ser sede de elaboración cultural, de desarrollo de las competencias cognitivas, de aprendizaje en una situación de grupo, acaba pasando a segundo plano mientras crece la exposición del niño a los medios de comunicación que pueden ofrecer informaciones y documentos mucho más interesantes, creíbles y actualizados que los contenidos en los libros de texto o en las mismas lecciones del profesor.

La escuela se vuelve aparentemente más adecuada para todo el mundo; en realidad se empobrece y se expone a la autodestrucción. Incluso cuando intenta una elaboración cultural lo hace basándose en experiencias que los alumnos no han vivido directamente, sino que son ofrecidas y organizadas por la misma escuela. Se crea pues un círculo vicioso, que falsea el trabajo intelectual permitiéndole avanzar sin riesgos, sin descubrimientos y alejado de la vida. Las enseñanzas escolares producen conocimientos "paralelos" respecto a los de la vida real; paralelos porque sirven únicamente en la escuela, para repetirlos en caso de control, pero difícilmente utilizables y transformables en habilidades, en instrumentos, en competencias y, por tanto, en comportamientos. Se aprenden muchas cosas pero se continúa viviendo como si no se conocieran.

2.1 ¿Qué hacer entonces?

La escuela tiene que renunciar a un monopolio que no le corresponde, que no es capaz de garantizar y que la expone a una serie de contradicciones. Debe reencontrar su función específica, por otra parte insustituible, que consiste en permitir que un grupo de alumnos, en dinámica confrontación y cooperación recíproca, junto con adultos competentes, en un lugar adecuado, desarrollen a los máximos niveles posibles las capacidades cognitivas de cada uno, elaborando sus propias experiencias y utilizando todos los lenguajes (de los expresivos a los formales) y todas las dimensiones de su propia personalidad (emotivas, creativas, lógicas). Si queremos que la escuela vuelva a ser aquella importante y seria institución del "leer y escribir", la escuela obligatoria debe ser capaz de poner a disposición de todos sus alumnos los instrumentos fundamentales para un conocimiento consciente, actualizado y crítico de la realidad. Debe saber ofrecer las motivaciones, las competencias y los instrumentos que servirán también mañana, en un futuro que nosotros hoy día no podemos conocer, y en el cual no viviremos y en donde los niños de hoy deberán poner a prueba los beneficios de la escuela. Don Milani, en su "Carta a los jueces" escribía: "Y entonces el maestro tiene que ser profeta en la medida de lo posible, adentrarse en los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los niños

las cosas bellas que ellos verán claras en el futuro y que nosotros vemos de manera confusa". (*L'obedienza non è piú una virtú*. Firenze, LEF, 1967).

Los contenidos actuales serán inútiles o, en el mejor de los casos, superados, pero los instrumentos adquiridos serán necesarios para construir nuevos conocimientos, nuevos contenidos.

La escuela puede asumir un papel específico si el tejido social consigue modificarse adecuadamente, descargándola de sus múltiples funciones accesorias. Para ello hace falta un proyecto educativo integrado, que prevea la propuesta y la organización de experiencias significativas fuera de la escuela, a cargo de entidades no escolares y con características absolutamente no escolares. La ciudad, las organizaciones sociales, las asociaciones, las estructuras productivas y culturales públicas y privadas tienen que redescubrir al niño y ofrecerle espacios, itinerarios, posibilidades de conocimiento, de contacto, de experiencia. Rompiendo con las viejas tradiciones académicas y sin imitar modelos escolares, se pueden proponer experiencias para ofrecer al niño como tal y en la escuela. Me refiero al parque natural, al museo científico, al museo para niños, a los laboratorios ubicados en teatros, museos, universidades, a las granjas-escuela, al supermercado, a la ciudad con su historia, su dialecto, su estructura urbanística... Cada una de estas organizaciones invierte actualmente una parte notable de sus capitales en

programas de educación (divulgación, publicidad, promoción). La propuesta consiste en la utilización social, si es posible coordinada, de estas energías, en un proyecto educativo integrado. He dicho "si es posible coordinada" temiendo que "coordinar" pueda significar adecuarse a las exigencias de la escuela, una vez más en posición hegemónica en la programación educativa. Este peligro existe y es real (véase por ejemplo el análisis de las experiencias españolas de granja-escuela): la escuela posee una fuerte capacidad corruptora, que a menudo no es fruto de la escuela misma sino de las interpretaciones de los organizadores de servicios externos. La escuela es una estructura poderosa porque representa millones de individuos y la utilización de un servicio por parte de la escuela justifica las cargas que el servicio conlleva, gratificando al administrador que lo ofrece. Por esta razón, demasiado a menudo se cree que hay que plantear los servicios culturales territoriales con una óptica escolar, de forma que agraden a la escuela.

- *Biblioteca y librería*

La ciudad ofrece ya recursos culturales como museos, teatros, bibliotecas; se trata sin embargo de propuestas difícilmente accesibles y por lo tanto reservadas a unos pocos. Fijémonos por ejemplo en la biblioteca pública. Su

objetivo declarado es promover y hacer asequible la lectura, especialmente entre las personas que están más alejadas de ella. ¿Y de qué forma la biblioteca presenta sus recursos? Mediante ficheros. Se considera pues lógico que una persona poco familiarizada con los misterios de la edición y de la literatura pueda elegir un libro por el nombre del autor y por el título. Una ficha bibliográfica, por ejemplo, donde haya escrito *Eco*, U. difícilmente puede significar algo para quienes no leen libros o periódicos; es más, un título como *El nombre de la rosa* puede fácilmente confundirse con un libro de botánica, o con una novela rosa; y desde luego no enriquecen la información el nombre de la editorial, de la ciudad y del año de edición.

Para entender mejor lo ilógico de este procedimiento basta con reflexionar acerca de la actitud de los libreros y de la organización de la librería. El objetivo del librero es similar al del bibliotecario, acaso menos noble y seguramente más difícil: quiere convencer a la gente no sólo para que seleccione libros, sino para que además los compre. Al igual que el bibliotecario, podría presentar un fichero que ocuparía poco espacio y exigiría poco personal: una vez escogido el libro se podría ir a buscar a un almacén. Si el librero actuara de esta forma no vendería un solo libro y tendría que cambiar de oficio. Lo que hace entonces es presentar los libros, exponerlos, permitir que los clientes los tomen, los hojeen e incluso que los lean, en resumen, que puedan cono-

cerlos para poder elegir. El librero, que invierte dinero suyo, prefiere que algunos libros se estropeen o desaparezcan, antes de correr un riesgo mayor: que nadie los compre. El espíritu empresarial del librero, su clara identificación de los fines y la coherente organización de su tienda, podrían constituir un ejemplo no sólo de cara a reorganizar una biblioteca, sino también a replantear la oferta de recursos que hace la ciudad: un parque público con itinerarios naturalistas que permitan encontrar plantas, animales, ecosistemas; un museo que ofrezca un recorrido significativo a través de testimonios biológicos o físicos, u obras de arte, etc.; itinerarios urbanos que ayuden a leer la historia de la ciudad, etcétera.

Este proyecto deberá abrirse a la escuela pero pensado para el niño, para el muchacho, para el adulto que lo utiliza espontáneamente. Los distintos recursos y propuestas deberán, pues, ofrecerse incluso durante el tiempo libre y constituir auténticas experiencias autónomas; experiencias que podrán entrar, a través de los alumnos, en la escuela, constituyendo un material con el cual poder trabajar colectivamente.

De la relación dialéctica con los recursos culturales y productivos, la escuela podría sacar al menos tres grandes beneficios:

a. No alejarse nunca de la realidad en la cual sus alumnos viven y para la cual debería prepararlos; la escuela

sería pues, por sus exigencias culturales y sus características organizativas, un usuario privilegiado de estas propuestas;

b. Romper, en este contacto continuo con la realidad dinámica de la producción, de los servicios y de la cultura, un círculo vicioso en el cual están atrapados maestros y escuela (capítulo 4);

c. Asegurarse un contacto con técnicas y conocimientos continuamente puestos al día, de los cuales la escuela jamás podría disponer. La escuela es lenta en lo que atañe a actualización de metodologías y técnicas, sus instrumentos parecen válidos, aunque obsoletos, porque la cultura que propone es una cultura inmóvil, segura, siempre igual; acaba pues siendo vieja en relación al mundo que la rodea. Por el contrario las estructuras productivas son dinámicas y actualizadas, no por opción cultural, sino por necesidad económica: quien no acude a las tecnologías más avanzadas y no utiliza las últimas indicaciones procedentes de la investigación queda inevitablemente al margen del mercado. Por lo tanto, vale la pena unir estas fuerzas tan distintas y potencialmente tan complementarias.

3.
LAS OPCIONES DE LA ESCUELA: ¿ENSEÑANZA O APRENDIZAJE?

3.1 De un modelo transmisivo a un modelo constructivo

Para introducirse de manera apropiada en un proyecto educativo de estas características, la escuela debe redescubrir una identidad propia, una coherencia nueva. No es fácil edificar un modelo de escuela nueva, alternativa, del cual sólo tenemos experiencias parciales, limitadas en el tiempo y substancialmente vinculadas a la capacidad, sensibilidad y creatividad de algunos docentes, más que a decisiones precisas de nuestra sociedad. Es más fácil intentar descubrir una coherencia, unos principios, unas reglas, y por lo tanto un modelo, en la escuela que mejor conocemos, la que fue nuestra escuela de niños y que muchas veces también ha sido la de nuestros hijos. Una escuela que podemos conocer en su totalidad a través de nuestra experiencia directa y de documentos (libros de texto, programas, leyes), aunque en el transcurso de las dos últimas décadas haya perdido su coherencia y se haya fragmentado, debido más a modas pedagógicas que a transformaciones auténticas.

Partiendo del análisis del modelo de esta escuela tradicional será más fácil definir un modelo que sirva de base para una escuela nueva, alternativa.

Creo que este trabajo de investigación sobre el modelo es particularmente necesario hoy en día, debido como mínimo a la existencia de dos graves problemas abiertos en nuestra escuela:

a. Separación total y creciente entre teoría psicopedagógica y práctica escolar, separación que no parece reducirse por efecto del progresivo acercamiento de la legislación escolar a las indicaciones de los investigadores;

b. Frecuentes propuestas sectoriales en el campo de los currículos, procedentes de especialistas de varias disciplinas, desprovistas de un proyecto global, que crean en la escuela preocupantes desequilibrios.

El modelo que presento habla de dos escuelas: se trata naturalmente de dos escuelas hipotéticas, que representan los extremos de una línea continua que incluye las diferentes experiencias reales.

3.2 La escuela transmisiva

Creo que es más correcto definir esta escuela como transmisora y no como "tradicional" porque el nombre describe su funcionamiento sin expresar juicios de valor. Esta escuela se basa en tres presupuestos fundamentales:

1. *El niño no sabe y viene a la escuela para aprender;*

2. *El profesor sabe y viene a la escuela para enseñar a quien no sabe;*

3. *La inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos.*

Este último presupuesto parece paradójico, puesto que ya el filósofo latino Plutarco escribía: "La inteligencia no es un vaso que se llena, es como un trozo de madera que arde". Sin embargo, me parece necesario para explicar algunos aspectos importantes de esta escuela, como por ejemplo la organización de los programas.

Partiendo de estos presupuestos es posible reconstruir coherentemente toda la organización escolar, desde sus aspectos más sencillos, como la disposición de los pupitres, a los más complejos, como la propuesta de los contenidos. Para no perdernos en una casuística demasiado amplia

podemos identificar algunos principios generales que se desprenden de los presupuestos indicados:

- *Igualdad*

La escuela considera que todos los alumnos son "iguales": si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan desde cero. A partir de este principio es posible pensar en un programa que, partiendo de cero, llegue a niveles superiores, graduados por edades e iguales para todos.

Siendo coherente con el principio de igualdad, la escuela no consigue entender ni aceptar la diversidad. Se defiende de ella y la rechaza con una búsqueda progresiva de homogeneidad e igualdad: forma clases homogéneas por edades (en la hipótesis de que los coetáneos son iguales entre ellos); antes prefería clases diferenciadas para niños y niñas; también en la actualidad exige frecuentemente que todos los alumnos lleven un uniforme igual. Tiende a excluir la presencia de niños minusválidos en las clases "normales" y propone para ellos nuevos criterios de igualdad: los ciegos con los ciegos, los sordos con los sordos, los psicóticos con los psicóticos...

- *Cierre y separación*

Esta escuela no puede aceptar una confrontación con lo que ocurre fuera de ella porque el presupuesto es que el *niño no sabe*. En efecto, si el niño lleva a la escuela su experiencia, lleva algo que conoce y que incluso puede conocer mejor que el maestro, y además cada niño conoce cosas distintas y las conoce de manera distinta. Por eso los bolsillos de los niños deben estar siempre vacíos, no es posible llevar a la escuela los signos de algo que ocurre fuera de ella; todo eso *molestaría;* si algo sale de los bolsillos (una bola, un animalito, unas piedras, un trozo de cuerda, una figurita) el maestro lo requisa. El niño entra en el bosque de la escuela sin derecho a las piedrecitas que le permitirían volver a encontrar el camino, tiene que *perderse* dejándose guiar completamente por su profesor (Canevaro, A. (1988), *I bambini che si perdono nel bosco,* Firenze. La Nuova Italia). Por ello, coherentemente, las puertas de la escuela están cerradas, no se entra ni se sale, en sentido real y metafórico.

Este principio de separación también vale, y sobre todo, en relación a la cultura: la escuela permanece al margen del debate, de la investigación, de las revisiones; considera aceptable sólo aquello de lo cual pueda decirse: ¡es cierto! Acepta únicamente lo que es seguro e inmóvil y que, por lo tanto y por definición, no es cultura. La recopilación de