



FRANKENSTEIN EDUCADOR

PHILIPPE MEIRIEU



Segunda reimpresión: diciembre de 2003.
Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones

A MITAD DE RECORRIDO: POR UNA VERDADERA «REVOLUCION COPERNICANA» EN PEDAGOGIA

La ley de orientación en educación, aprobada por el parlamento francés en 1989, afirma explícitamente que «el alumno debe estar en el centro del sistema educativo». La fórmula es seductora; pero no por ello es realmente nueva ni está del todo desprovista de ambigüedades.

Ya en 1892, Claparede hablaba de la necesidad de una «verdadera revolución copernicana en pedagogía» y exhortaba a los «hacedores de programas» a entender que «las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones». Seguía la pista de Rousseau y consideraba que este había dado definitivamente vuelta a la página de una pedagogía normativa y autoritaria que trata de «domesticar» al niño con objeto de imponerle saberes y actitudes conformes a las exigencias sociales. Pensaba, como Rousseau, que la pedagogía debe centrarse en el niño, el cual se convierte en el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo lo necesario para su propio desarrollo.

Pero no es seguro que las cosas sean tan sencillas. Por una parte, una lectura atenta de Emilio saca a luz muchísimas mas imposiciones educativas de lo que solemos suponer: dado que el niño no sabe todavía que es necesario y beneficioso para su propio desarrollo, la decisión en cuanto a eso recae en ultimo término en el adulto que, simplemente, se organiza para que su pupilo descubra por sí mismo aquello que ya se ha decidido que descubra y desee en el momento apropiado aquello que su educador considera deseable. La no poca «astucia» de Rousseau consiste, pues, en organizar la pedagogía en torno al «interés del niño», pero de tal modo que este último, gracias a escenificaciones sabiamente montadas, vea una convergencia entre «lo que le interesa» y «lo que va en su interés» (Meirieu, 1995).

Por otra parte, no es seguro que el «centrar la educación en el niño» sea una fórmula completamente defendible, porque puede hacer creer que el niño lleva en sí los fines de su propia educación y que ésta le ha de quedar enteramente subordinada. Ahora bien: ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los «hombrecitos» completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de «fabricación», un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. Ya hemos observado lo suficiente las terribles contradicciones de ese proyecto, sus callejones sin salida y sus fracasos, para descartar definitivamente esa tentación, sea cual sea la forma que adopte. La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba «la filosofía natural», aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentas de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una «chispa de vida» venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo.

Cierto que los saberes y conocimientos que intentamos transmitir y de cuyo

«montaje» esperamos que salga un ser a nuestra imagen estuvieron muy vivos en otros tiempos. Fueron hombres quienes, pacientemente, los elaboraron, los construyeron con obstinación para responder a preguntas esenciales que se formulaban o resolver problemas a los que tenían que encararse. Las disciplinas escolares beben de esos manantiales inmensos, y lo hacen con la deferencia debida a los inventores que constituyeron nuestro patrimonio. Pero esas disciplinas, demasiado a menudo, sólo se quedan con algunos fragmentos fosilizados, desgajados de todo lo que les daba sentido, aislados de los problemas fundacionales en que se inscribían. La biología, la historia, la literatura, las matemáticas o la física ya no son intentos de responder a los interrogantes humanos esenciales con que el niño se encuentra desde muy temprano: ¿de qué estoy hecho? ¿De dónde vengo y de qué soy heredero? ¿Por qué se cruzan en mí sentimientos tan contradictorios que a veces llevo a detestar a los seres que más quiero? ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de veras el infinito? ¿Dónde acaba el mundo en que vivimos? ... Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en «fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios» (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría de veras darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas: « ¿A qué han querido responder los hombres al elaborar todo eso? ¿Qué pregunta, qué inquietud, qué problema les preocupaban hasta el punto de dedicar tanta energía y esperanza al conocimiento de las cosas?»

He ahí, sin duda, que habría que situar «en el centro del sistema educativo», he ahí lo que sería una auténtica «revolución copernicana en pedagogía». No un puericentrismo ingenuo (por lo demás, siempre desmentido en la práctica), no una «fabricación» por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada.

Dicho en otros términos: la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido ... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda «ser obra de sí mismo» (Pestalozzi, 1994).

En suma: la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la «educación como fabricación». Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

Pero situar en el corazón de la educación «la construcción de un sujeto en el mundo» no es fácil, y, antes de entrar en proposiciones concretas susceptibles de hacer operativo ese principio, debemos compendiar, en forma de breves «alertas», hasta qué punto esa «revolución copernicana» ha de llevarnos a revisar nuestros prejuicios en el tema educativo.

«Nos ha nacido un niño», o por qué la paternidad no es una causalidad

«El milagro», explica Hannah Arendt, «que salva al mundo de la ruina normal, "natural", es, en último término, el hecho de la natalidad. en el cual arraiga ontológicamente la facultad de actuar. Dicho de otro modo: es el nacimiento de hombres nuevos, el hecho de que empiecen de nuevo, la acción de que son capaces por derecho de nacimiento. Tan sólo la experiencia total de esa capacidad puede infundir en los asuntos humanos la fe y la esperanza (...). Son esa esperanza y esa fe en el mundo las que han encontrado, sin duda, su expresión más sucinta y más gloriosa en una breve frase de los Evangelios que anuncia su "buena nueva": "Nos ha nacido un niño"» (Arendt, 1983, p. 278). «Nos ha nacido un niño»). Hay que meditar la fórmula. Hay que reconocer, sin vacilar, el carácter inverosímil, incluso milagroso, de todo nacimiento. Hay que aceptar que el nacimiento de un hijo no es una simple prolongación del yo; que ese nacimiento es portador de una esperanza de comienzo radical, de la posibilidad de una invención que renueve por completo nuestros horizontes. Hay que honrar, en el ser que llega, la oportunidad que se nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, ser «superados») de veras. Hay que saludar, en el ser que llega, sea donde sea que llegue, como un posible salvador, como una especie de Navidad en cotidiano, como un signo de que todavía puede advenir todo y realizarse por fin lo mejor.

Por supuesto, no hay nacimiento sin progenitores y, por lo tanto, los adultos algo tienen que ver en el asunto. Pero aquél que no sea capaz de aceptar un nacimiento como un don estará siempre atenazado por el deseo de dominio y angustiado por la idea de que el ser que acaba de nacer pueda no pertenecerle. Aquél que no sea capaz de maravillarse delante de un recién nacido y considerar que «le ha sido dado un niño» condena al mundo a la reproducción y enfanga cualquier relación educativa en un mimetismo funesto.

«Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el niño. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten aprehender el hecho de la fecundidad», explica Emmanuel Levinas (1985, pp. 85, 86). Y añade: «La filiación es una relación con alguien ajeno en la que el ser ajeno es radicalmente otro, y en la que, con todo, es también, en cierto modo, yo» (idem). Esa es la dificultad: aceptar al niño que llega como un don, renunciar a ejercer con él nuestro deseo de dominio, despojarse, en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación sin la cual él no podría conquistar su identidad. Hay que renunciar a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva. El asunto, como se ve, no es fácil.

En suma: la primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión. No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.

«Un ser se nos resiste», o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

Los educadores se sorprenden a veces de las dificultades con que topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles, y, cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso. En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer lo que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento

adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, les da por mirar un serial de televisión. Y tanto da que les expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y la ciencia les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivo-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de sentido moral, de prudencia y de sensatez, nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa. «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales.

La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los «bárbaros», quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no conocen «el oficio de alumno» (Perrenoud, 1994), de los que salen de clase, sin permiso, para beber y vuelven al cabo de media hora después de despachurrar dos carteras y romper tres cristales, o incluso, más banalmente, de los que no saben que tienen que traer el material de trabajo a la escuela y que no hay que interrumpir al profesor mientras habla ... entonces podríamos enseñar tranquilamente, y ¡quizá, incluso, practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades.

Y así, para evitar la exclusión, los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. Incluso, para conseguirlo, piden ayuda a sus colegas o a la administración. Eso funciona a veces, pasajeramente... Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas y el resto de la clase está a la expectativa, preguntándose cuál de ellos «besaré la lona». En ese juego, a veces gana el enseñante; es decir: consigue no perder del todo su aire digno. Pero, muy a menudo, sale maltrecho, porque el alumno, aunque no disponga del bagaje cultural del enseñante, aunque no sepa formular su «odio» en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan.

Es comprensible que, en esas condiciones, el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente y, que, incluso, se sienta tentado de hacer rebotar contra la institución escolar la violencia de la que es víctima. El enseñante quiere «cubrir el curso»... y eso le honra. Quiere transmitir los saberes, y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede ni excluir ni enfrentarse a los que se le resisten.

En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica.

«Toda enseñanza es una quimera», o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

Para salir del callejón sin salida, ¿no habrá quizá que preguntarse por la posibilidad misma de la «transmisión»? Los pedagogos, desde hace muchísimo tiempo, han denunciado una y otra vez la idea de que baste con enseñar para que los alumnos aprendan. Uno de ellos, Roger Cousinet, ha llegado a afirmar, en una fórmula radical, que «si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar» (Cousinet, 1950, p. 78). Más allá del aire provocador de la fórmula, hay en ella una idea esencial: la actividad del maestro ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno. Si resulta que la enseñanza tradicional, en forma de lección magistral, es el medio más eficaz de favorecer el aprendizaje del alumno, no hay que renunciar a ella... pero la fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas.

Pero no es precisamente seguro que convenga obstinarse en «enseñar» a toda costa, de modo tradicional, a alumnos que rechacen esa enseñanza o la reciban pasivamente. No es seguro, ni mucho menos, porque, como bien dice Gaston Bachelard (1972, p. 246), la lógica que preside la enseñanza no es, en absoluto, la que preside el aprendizaje: «Una enseñanza recibida es, psicológicamente, un empirismo; una enseñanza dada es, psicológicamente, un racionalismo. Os escucho: soy todo oídos. Os hablo: soy espíritu puro. Aunque digamos lo mismo, lo que tú dices es siempre un poco irracional; lo que yo digo es siempre un poco racional». Dicho de otro modo: enseñar es, siempre, exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio: el libro que escribo, el curso que doy, siempre son reconstrucciones a posteriori. En ellos reconstruyo una racionalidad combinando hallazgos múltiples, inscribiendo en ellos investigaciones hechas precisamente para esa ocasión, conectando todo eso con ejemplos y experiencias que tomo de mi historia. Cuando hay lagunas, incoherencias, rupturas lógicas, busco articulaciones satisfactorias y, de ese modo, construyo mi pensamiento al mismo tiempo que mi discurso. En cambio, para el lector del libro, lo mismo que para el oyente en una conferencia, aunque se esfuerce en seguir el razonamiento de modo lineal de comienzo a fin, habrá, con todo, cosas que le impactarán más que otras, hechos o fórmulas que atraerán más su atención, porque remiten a problemas que le preocupan especialmente. Supongamos, lector, que estás redactando una memoria o un informe profesional, o que tengas tu primer contacto con una clase, o que estés aprendiendo a ser padre; cualquiera de esas cosas orientará inevitablemente tu lectura y la hará, aunque no te des cuenta, más o menos selectiva. Y es que «aprender es siempre tomar; información del entorno en función de un proyecto personal» (Meirieu, 1987).

Es evidéntísimo, se señalará, que hay situaciones de enseñanza que funcionan muy bien y en las que los alumnos o los estudiantes «absorben» completa y perfectamente el pensamiento del maestro. Esas situaciones son un caso particular y podrían describirse, con una metáfora informática, como situaciones en que «los que aprenden han reprogramado su sistema de aprendizaje en el sistema de explotación del sistema de enseñanza». Esos alumnos se han beneficiado de un entorno general favorable que les ha permitido esa «reprogramación»: siguen bien el curso porque han aprendido a entrar

en una racionalidad lineal; esperan los ejemplos en el momento en que son dados, y se les graban las fórmulas de síntesis y no son ellos, claro está, quienes causan problemas en clase. En los demás, en cambio, la resistencia está ahí, y la transmisión es difícil. Con los demás, siempre nos acecha la tentación de caer en exclusión o en enfrentamiento, con la esperanza de, tomados «al asalto» y conseguir de ese modo la transmisión. Pero no se puede tomar al asalto a una persona, a un sujeto en formación, a un «hombrecito» que se entrena a crecer y al que no se puede brutalizar sin arriesgarse a quebrantado o a entrar con él en un cara a cara que no tarda en ser un cuerpo a cuerpo que nos arrastra, aunque no lo queramos, a las soledades desérticas donde reinan «el frío y la desolación».

En suma: la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

«Sólo el sujeto puede decidir aprender», o la admisión del no-poder del educador

Pero aunque a veces quizá haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a «hacer aprender». Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y el abandono (Meirieu, 1991). Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de «enseñar» a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto. Por eso hay que intentar escapar al dilema de la exclusión o el enfrentamiento, y, a nuestro entender, el único modo de conseguirlo es admitir de una vez por todas que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender.

Porque aprender es difícil: Platón, Aristóteles, San Agustín, ya lo habían señalado... Es, incluso, una operación que puede parecer imposible, porque aprender es «hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo». Ahora bien: si reflexionamos un poco, es así como procedemos siempre; así hemos aprendido a andar, a hablar, a escribir, a ir solos al colegio, a hacer el amor, a nadar. Nadie, hablando en propiedad, nos ha enseñado a nadar: hemos aprendido solos. Ciertamente que especialistas en didáctica de la natación pueden muy bien idear una progresión rigurosa que, por medio de ciento sesenta y siete subobjetivos, conduzca a alguien desde la puerta de la piscina hasta el crawl de competición. Pero siempre habrá un momento en que el aprendiz de nadador salte al agua. Se le puede empujar, dirán los didactas más voluntaristas. Sí, claro. Pero entonces habrá un momento en que, dentro del agua, el aprendiz tendrá que decidir entre hundirse o quedarse en la superficie. Y es lo mismo con todos los aprendizajes: en la universidad, por ejemplo, intentamos enseñar a los estudiantes a redactar una memoria; preparamos ayudas colectivas e individualizadas, montamos talleres de escritura, trabajamos sobre memorias ya hechas para detectar virtudes y defectos, proponemos progresiones, ejercicios de corrección colectiva... cosas, todas ellas, muy útiles, pero que no anulan en absoluto «la angustia delante de la hoja en blanco», ni el hecho de que en un momento dado habrá que lanzarse a escribir, tirarse al agua, esforzarse en hacer algo que nunca se ha hecho. ¿Quién no ha experimentado la misma sensación antes de tomarla palabra en público, en ese momento en que el miedo parece abolir todo el trabajo preparatorio, en que ya no se sabe nada pero hay que tirar adelante de todos modos, en que se impone el paso al acto pero nada, corriente arriba, permite disponer del caudal de «la valentía de los inicios», según lo expresa Vladimir Jankélévitch?

Debemos renunciar, pues, a ocupar el puesto, del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que

es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible. Los propios niños lo saben; como Ernesto, en *La pluie d'été*, de Marguerite Duras, que, cuando su institutor le pregunta cómo se aprende, le contesta, sin ni sombra de vacilación:

«Ernesto.- Se aprende cuando se quiere aprender, señor.

»Institutor.- ¿Y cuando no se quiere aprender?

»Ernesto.- Cuando no se quiere aprender, no vale la pena aprender.

»(...] El institutor grita: La instrucción es obligatoria, señor, OBLIGATORIA» (1990, pp. 81, 82).

Y he ahí la dificultad: la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Ésta no es producto de ninguna «causa» mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis a priori. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para «desprenderse» de lo que se «es», para «deshacerse» de lo que dicen y saben de uno, para «diferir» de lo que esperan y prevén. Porque siempre hay una multitud de personajes, alrededor y dentro mismo de nosotros, que saben mejor que nosotros lo que podemos y debemos aprender, lo que está a nuestro alcance, lo que corresponde a nuestro perfil, lo que entra en nuestras capacidades o lo que remite a nuestro ascendiente astrológico. Siempre hay una multitud de personajes que preferirían, por emplear la distinción de Paul Ricoeur (1990, 1995), vemos encerrados en nuestro *idem*. en nuestro carácter o nuestra personalidad, en aquello de lo que somos herederos y que constituye nuestra identidad estable, antes que dejamos expresar nuestro *ipse*, aquello por lo cual decidimos diferir de todo eso. Esos personajes no nos dan permiso (es decir, no aceptan que «seamos autores») de nada más que la «mismeidad» adherida a la piel, y, cuando podríamos apoyarnos en nuestra identidad para arriesgarnos a nuestra diferencia, nos asignan a nosotros mismos como residencia. Con sus miradas, con sus gestos más triviales, con la organización de su pedagogía, nos dicen incesantemente, en nombre de sacrosanto realismo: «Eso es lo que eres. Eso es lo que has de hacer». Ahora bien: aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo».

Respecto a esa decisión, para qué decirlo, el educador no puede hacer más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro, que cualquier intento en ese sentido lo desequilibra hacia el lado de Frankenstein ... Pero eso no quiere decir que no pueda hacer nada.

En suma: la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle.

De una «pedagogía de las causas» a una «pedagogía de las condiciones»

Si se reconoce el carácter irreductible de la decisión de aprender, si se acepta que

los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. Es más: si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposiciona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas, la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

«Hacer sitio al que llega» no es tan simple. Hoy todos sabemos que, según la fórmula de Vincent de Gaulejac, en vez de «lucha de clases» hay «lucha de plazas». Ahí, el mundo social y económico es despiadado, y pobre de aquél que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, por «darwinismo escolar», las realidades sociales. Al contrario: ha de mantenerse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como «espacios de seguridad». Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga Y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan Y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede «tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse Y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas Y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. «Hacer sitio al que llega») es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe. Eso supone, claro está, que, desde muy temprano, se establezcan reglas y se construyan prohibiciones; pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan... y si el niño lo sabe. La prohibición de la burla, que Fernand Oury (1971) califica de «menudo asesinato mezquino», sólo tiene sentido porque es condición para que cada cual intente nuevos aprendizajes sin preocuparse de su torpeza. Cada cual ha de saber que esa prohibición es la condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como «espacio de seguridad».

«Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlo». Hemos dicho: «ofrecerle», porque aquí no es asunto de imponer. Y eso han querido decir los pedagogos, desde hace más de un siglo, al hablar de «educación funcional», como Claparede, o de «respeto a las necesidades del niño», como tantos otros. No se trata, en contra de lo que apuntan los discursos caricaturescos de los adversarios de la pedagogía, de someterse a los caprichos aleatorios de un niño-rey. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario: hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo.

A veces se han confundido, en ese ámbito, «el sentido» y «la utilidad». Y esa confusión ha causado muchos malentendidos. Es cierto que los saber-hacer aritméticos pueden ser útiles a un niño de escuela primaria para contar su dinero de bolsillo o entender la receta de un pastel. Es cierto que se puede aprender a leer para escoger programa en una revista de televisión, o descubrir la geografía preparando un viaje de fin de curso. Es verdad que el aprendizaje de un idioma extranjero facilita la comunicación

para sacar un billete de tren en otro país, o que el conocimiento de los principios de la tecnología y de la electricidad permite reparar la tostadora. Pero éstos no son más que empleos, en cierto modo, accidentales de los saberes humanos. Por lo demás, no motivan demasiado a los niños, los cuales siempre sospechan que la escuela les proporciona, en esos ámbitos, mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables. Y es que «el sentido» es muy diferente de la utilidad porque, según señala Claude Lévi-Strauss (1962, p. 15) del «pensamiento salvaje», las cosas «no son conocidas por cuanto que son útiles: son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas». Y, ¿qué hace que sean conocidas, sino el hecho de que tienen que ver con interrogantes esenciales que nos constituyen en nuestra humanidad? ¿Por qué no tengo derecho a dormir con mi madre, y por qué mi padre ocupa ese puesto? ¿Por qué hay hombres que mueren ante la indiferencia de sus semejantes? ¿Por qué el mundo puede ser descrito por medio de las matemáticas? ¿Por qué me pregunto siempre «por qué»?

Cierto que no se puede estudiar la filosofía de Kant en la escuela primaria... pero sí se puede, en ella, aprender a leer con textos mitológicos poderosos. No se puede estudiar a Einstein en segundo de bachillerato... pero sí se puede, ahí, dar algo de historia de las matemáticas para que los alumnos vean a qué preguntas han querido responder los hombres elaborando los medios matemáticos. No se puede entrar en debates de crítica histórica en cuarto de bachillerato... pero los alumnos ya son capaces de preguntarse, en base a ejemplos claros, si los hombres hacen la historia o la padecen. Siempre se subestiman demasiado la inteligencia de los niños y su capacidad de motivarse por cosas de envergadura. Se confunde el nivel cultural de los objetivos a los que se apunta con su «nivel taxonómico»... como si no fuese posible interesarse por temas exigentes de modo accesible a los niños. Ahora bien: los cuentos nos dan, desde hace mucho, el ejemplo inverso: remiten a cuestiones fundacionales esenciales, pero lo hacen con el distanciamiento necesario, conjurando el miedo y domesticando la inquietud, disponiendo transiciones y escalones que, sin ceder nada en cuanto al fondo, permiten precisamente acceder a él. Nada impide, sino al contrario, suponer que la misma labor pueda realizarse en el conjunto de las disciplinas escolares: hay que poder introducir al niño en el mundo de los números sin asustarle ni aplastarle ya de entrada bajo aprendizajes mecánicos; hay libros para el gran público que adoptan ese enfoque que tantas veces, por desgracia, es ignorado en la escuela. En ese sentido, ha habido maestros que han probado de aproximar a la escritura a través de una historia de ésta, desde los primeros trazos humanos en las paredes de Lascaux hasta nuestro alfabeto; y han podido observar hasta qué punto ese enfoque apasionaba a los alumnos sin convertirse en ningún inconveniente para el acceso al saber-hacer del leer y escribir. A veces se piensa que, procediendo de ese modo, quedarán seleccionados, una vez más, los tradicionales buenos alumnos, que se sentirán, de modo espontáneo, más cómodos en esa clase de trabajo... pero es justamente al revés: ellos ya saben a qué problemas remiten los saberes instrumentales que se les enseñan; los demás lo ignoran y, si no se descubren esos problemas trabajando junto a ellos, no verán nunca «el sentido» de lo que se les pide que aprendan.

La aceptación de no poder desencadenar los aprendizajes no reduce, pues, al educador a la impotencia; muy al contrario. No puede actuar directamente sobre las personas (¡felizmente!), pero sí puede obrar sobre las cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber (Develay, 1996). Su tarea es «crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás» (Meirieu, 1995, p. 267). Su tarea es instalar un espacio donde aprender y, en él, proponer objetos a los que el niño pueda aplicar su deseo de saber.

«Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo» es, pues, justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador. Está abandonada a sí misma, reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener. Nadie la introduce en el mundo ni la ayuda a asociar las

preguntas que se hace con la historia de los hombres. Si lo consigue, pese a todo, es en medio del más completo abandono, sin poder intercambiar nada con nadie ni descubrir esa semejanza esencial entre los hombres que permite, a través de la confrontación con la cultura, escapar de la soledad. No puede nunca descansar en nadie que la reconozca como esencialmente similar a él, pese a las diferencias inevitables; nadie le prepara un sitio ni le ayuda, durante un tiempo, a sostenerse en él en pie. Sin espacio ni referencias, sin horizontalidad habitable ni verticalidad significativa, se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal. Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia, porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite proyectarse hacia un futuro, »que nunca han vivido, hablando en propiedad, en un espacio de seguridad; que no han encontrado nunca a adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse; que nunca han podido inscribirse, ni inscribir su aventura escolar, en la historia humana... ¡Y que se encuentran, de la noche a la mañana, ante la conminación de «ser autónomos»!

En suma: la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerla». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido.

La construcción del espacio de seguridad como «marco posible para los aprendizajes», y el trabajo sobre los sentidos como un «poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes», son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo. Conjugando de ese modo la horizontalidad y la verticalidad, «hace obra de educación» porque reempalma con los dos orígenes de la palabra «educar»: educare, «nutrir», y educere, «encaminar hacia», envolver y elevar.

Hacia la conquista de «la autonomía»

Hay que desconfiar, sin duda alguna, de la noción de autonomía. Está demasiado de moda, demasiado extendida, se la utiliza demasiado, para que de veras sea significativa. La autonomía... nadie está en contra, y ese mismo hecho debería ponernos en guardia. El formar para la autonomía se ensalza en todos los proyectos de enseñanza... sin que acabe de verse, la mayor parte de las veces, en qué se encarna y cómo se concreta.

Y es que la cosa no es tan sencilla. Hablando en propiedad, nadie es nunca del todo autónomo: soy autónomo financieramente, más o menos, pero en absoluto afectivamente, porque dependo en enorme medida de mis relaciones con mi entorno y del afecto que se me tenga; si decido hacer lampistería en mi cuarto de baño, no soy autónomo en absoluto, porque dependo en enorme medida de la ayuda, los consejos y el respaldo de algún amigo que entienda de eso; en lo que hace al cuidado de mi jardín o de mi salud, conviene que sepa exactamente hasta dónde puedo arreglármelas solo y a partir de cuándo es imprescindible que recurra a un especialista y le ceda, en esos ámbitos, mi autonomía ... En realidad, un ser completamente autónomo sería, en sentido estricto, un ser «suficiente», es decir, un ser absolutamente insoportable para sus semejantes; mientras que un ser completamente heterónimo, es decir, incapaz de bastarse a sí mismo en nada, estaría en peligro constante de muerte psicológica o física. Si se quiere hablar de autonomía sin condenarse a no decir nada, conviene, pues,

precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende que alcance la gente en ese ámbito y de qué medios se dispone para llegar a ello.

La definición del ámbito de autonomía remite a la especificidad de la institución en la que se está y de las competencias particulares de los educadores que trabajan en ella: la enfermera tiene por objetivo que las personas sean autónomas en la gestión de sus medicamentos usuales; la asistente social, que lo sean en la gestión del presupuesto familiar; el animador de barrio, que lo sean en la de los ocios ... La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo».

En cuanto al nivel de autonomía, debe definirse a partir del nivel ya alcanzado por la persona; ha de representar un nivel superior pero accesible, un escalón de desarrollo que manifieste un progreso real: la autonomía necesaria para gestionar la revisión de un control escolar trimestral no puede construirse más que si previamente, y en niveles inferiores, se ha logrado la autonomía en el aprendizaje de una lección y en la revisión del programa de un mes. Intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior a aquél en que está, y hacerlo bruscamente, es, evidentemente, condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y, usualmente, preparar un retorno a una situación de coacción intensa que se justificará... ¡alegando que «el otro, según ha quedado claro, no es autónomo en absoluto» !

Por último, para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia. En ese sentido, y a modo de ejemplo, no sirve de nada exhortar sistemáticamente a los alumnos a escuchar y estar atentos en clase: la atención no es un don; estar atento es algo que se aprende progresivamente y que requiere instrumentos muy concretos: se proporcionará, de entrada, a los alumnos, una lista de preguntas a las que deberán encontrar respuesta por medio de la exposición o la lectura de una obra; esa lista se convertirá más adelante en un marco más ligero y, a medida que el alumno vaya integrando las exigencias, irá pudiendo desaparecer cualquier soporte de ese estilo.

Concebida de ese modo, la autonomía pasa a ser algo muy distinto de un deseo piadoso o de una exhortación vana; no es un estado que se postule para luego constatar que no existe y preparar un golpe de mano autoritario: es una andadura que permite que cada cual, según esa fórmula de Pestalozzi que, decididamente, va resultando central para entender la empresa educativa, «sea obra de sí mismo».

Por eso, en pedagogía, habría que poder hablar, más a menudo, aunque la expresión suene un tanto a jerga, de «proceso de autonomización». Es cosa de, por lo menos, combatir la ilusión de la autonomía como estado definitivo y global en el que la persona se instala de una vez por todas. La «autonomización» podría, de ese modo, entenderse como un «principio regulador» de la acción pedagógica, en el sentido kantiano de la expresión. Es sabido que Kant distingue entre «principios constitutivos», que remiten a realidades cuya existencia es verificable, y «principios reguladores», que no se corresponden a realidades que puedan encontrarse «en estado puro» pero que sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente. Nadie, pongamos por caso, ha encontrado «lo Bello», pero todos los artistas lo buscan. «Lo Bello» no es, en ese sentido, un principio constitutivo, sino un principio regulador de la actividad artística, del mismo modo que «lo Justo» es un principio regulador de la acción judicial... o del mismo modo que «la autonomía» puede ser un principio regulador de la empresa pedagógica.

Y ocurre que en cada actividad, y en ocasión de todo aprendizaje, el educador debe esforzarse en autonomizar al sujeto. No ha de suponerlo ya autónomo: debe organizar un sistema de ayudas que le permitan acceder a los objetivos que se fija, antes de llevarle a prescindir progresivamente de esas, ayudas y movilizar lo que ha adquirido, él solo, por su iniciativa y en situaciones distintas. Así se perfila una modelación posible del trabajo pedagógico en términos de apuntalar y des apuntalar (Meirieu & Develay, 1992, pp. 117 ss.), de vinculación y emancipación: hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en fuertes retos intelectuales, llevarle así a estructurarse y ayudarlo a encararse al mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas. Ese proceso nunca termina realmente; la ruptura no se produce nunca de modo global y brusco sino que va dándose a lo largo de la existencia de cada cual, a medida que nuevas ayudas de toda clase intervienen en su vida para luego retirarse: un aprendizaje, un libro, un encuentro, un diálogo, pueden constituir, así, otras tantas ideas formativas y contribuir a autonomizar a una persona en un terreno u otro, siempre y cuando haga suya esa aportación y no mantenga con ella una relación de dependencia, siempre y cuando sepa librarse de una influencia de la que, con todo, no reniega.

La autonomización es, pues, en muchos aspectos, lo contrario de lo que guía al doctor Frankenstein con su criatura: cuando habría que enseñarle a construirse, Frankenstein pretende realizar y terminar esa construcción él solo; cuando habría que crear lazos entre el que llega al mundo y el que ya está en él, Frankenstein abandona a ese ser en un universo hostil; cuando habría que ayudarlo a adquirir puntos de referencia, Frankenstein, temeroso de no poder controlarlo, se sume en la postración; cuando habría que intentar la construcción de un futuro juntos, Frankenstein quiere imponer su poder; cuando habría que salir del enfrentamiento y de la «dialéctica del amo y el esclavo», Frankenstein se mantiene en la lógica de la relación de fuerzas. No se ha atado nada. Nada puede desatarse. Y nada más que el odio y la complicidad en una carrera hacia la muerte podrá jamás vincular a esos dos seres entre los cuales, decididamente, no hay nada que se parezca a una relación educativa.

En suma: la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un «suplemento de alma», un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera».

Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

La creación oficial de las «ciencias de la educación», en 1967, en el seno de la universidad francesa dio pie a numerosos debates y todavía hoy suscita numerosas polémicas. Y es que, para el gran público, las «ciencias de la educación» y la «pedagogía» vienen a ser, a menudo, más o menos lo mismo. Nos alargaríamos demasiado si repasásemos todas las dimensiones de esa cuestión que ya hemos abordado en otra parte (Meirieu, 1995); pero, yendo a lo esencial, digamos que la septuagésima sección de las universidades («las ciencias de la educación») reúne a

enseñantes, investigadores y estudiosos que se plantean un enfoque interdisciplinar de los hechos educativos. En ese sentido, el estatus de las ciencias de la educación no queda demasiado lejos del de la medicina o el de las ciencias políticas: en todos esos casos, se recurre a disciplinas coadyuvantes para arrojar luz sobre decisiones que no son directamente deducibles de una sola de ellas. Así como en medicina la acción en cuestión de salud supone la combinación de enfoques biológicos, fisiológicos, químicos, psicológicos..., y así como en política las decisiones importantes no dependen exclusivamente del derecho, la demografía, la economía o la historia, del mismo modo la comprensión de las situaciones educativas requiere el enfoque sociológico, el psicológico, el histórico, el económico, el filosófico, etcétera.

Pero, en realidad, en el seno de la septuagésima sección coexisten trabajos de tipos variados. Muchos de ellos, de hecho, se inspiran en las metodologías tradicionales de las ciencias humanas y se adscriben a la epistemología de las disciplinas contribuyentes; hay, pongamos por caso, sobre el fracaso escolar, investigaciones sociológicas, psicológico-clínicas, históricas, e incluso económicas. Cada una de ellas se inscribe en el paradigma fundacional de la investigación científica tradicional: su validez se fundamenta en la comprobación y en la predecibilidad de sus conclusiones. Hay que demostrar lo que se propone, hay que elaborar modelos que permitan explicar los hechos observados, Y es necesario que los resultados obtenidos puedan ser obtenidos también por otros investigadores en situaciones similares, «a igualdad de las demás circunstancias». Claro que, en lo que hace a la educación, se, admite que hay tantas variables a tomar en consideración que la certidumbre científica es difícil de obtener. Por eso muchos investigadores intentan ensamblar planteamientos que proceden de distintas disciplinas contribuyentes para intentar describir fenómenos complejos y con múltiples interacciones.

No es éste el sitio donde discutir la validez de ese método ... pero sí podemos, al menos, señalar que la investigación pedagógica, aunque se desarrolle institucionalmente en departamentos universitarios de ciencias de la educación, aunque muestre un máximo interés en informarse sobre las condiciones óptimas que puedan facilitar el acto educativo, aunque deba prestar atención a todo lo que las ciencias humanas le aporten a través de sus distintas pautas de lectura, no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su andadura, por el contrario, ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico. La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta, al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran. Por eso los discursos pedagógicos son discursos híbridos que a veces emplean el estilo épico, o caricaturizan demasiado las posiciones de los antagonistas («la pedagogía tradicional», o intentan conmovir al lector, incluso darle lástima; manipulan contradicciones, proponen instrumentos, cuentan anécdotas. Es, muy a menudo, un discurso mediocre que no logra rivalizar con el de las «disciplinas nobles» y que tiene problemas para que le hagan caso en la universidad, en la cual gusta poder clasificar las cosas según criterios precisos. Pero es un discurso que el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada en él la dificultad de su tarea.

Eso no quiere decir, ni mucho menos, que el discurso pedagógico sea un discurso demagógico que manipule consensos fáciles para obtener la adhesión de sus oyentes o lectores con procedimientos sospechosos. El discurso pedagógico es, muy al contrario, por definición, y lo ha sido en toda su tradición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que

pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las «mentes enérgicas» que quisieran dominar a los seres del mismo modo que dirigen instituciones y organizan.

En suma: la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir «la insostenible ligereza de la pedagogía». Dado que en ella el hombre admite su no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Hay más: la noción misma de «doctrina pedagógica» no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones. Los más grandes (Pestalozzi Y Freinet, Makarenko Y Don Bosco, Korczak Y Tolstoi) no han dicho otra cosa, Y muy a menudo han confesado el desfase irreductible entre las formalizaciones necesarias para comunicar su pensamiento Y su «pensamiento en actos», encarados a situaciones educativas concretas.

Hoy se querría, a veces, reducir la pedagogía a un ensamblaje de conocimientos surgidos de las ciencias humanas. Pero los conocimientos aportados por las ciencias humanas no constituyen la pedagogía en mayor medida que los trozos de cadáver sacados por Frankenstein del cementerio permiten el surgimiento de un hombre. La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

Y, antes de pasar al acto... , hay que recordar también que los hombres, en su historia, nos han legado por lo menos tantos proyectos de mundos imaginarios como ciudades concretas, y que visitar sus ensueños no deja de ser instructivo. Desde La ciudad del sol de Campanella hasta la Utopía de Tomás Moro, desde las fábricas circulares de Nicolas Ledoux hasta la visión terrible de Londres que nos presenta Orwell en 1984, nos ponen ante el mismo mito fundador de la ciudad que prolonga en el espacio colectivo el proyecto infernal de Frankenstein: el control de los habitantes en un espacio en el que cada cual ocupa el puesto que le es asignado, en el que cada cual queda inscrito en una red de poderes que lo atenazan y le asignan definitivamente un sitio. El obrero en el taller, el capataz en los pasillos o en la plataforma, el ingeniero ante los mandos de las máquinas, el alumno en su pupitre, el enseñante en la tarima, el director en la torre de control, el jefe supremo tras las pantallas de televisión que espían a todo el mundo para garantizar que cada cual esté en su puesto y no se mueva de él. Hay fascinación por la simetría y la organización. Hay racionalidad y eficacia en la distribución de tareas. Hay una satisfacción suprema del espíritu que disfruta del equilibrio y se proyecta en las piedras y los planos de los geómetras. Es el triunfo absoluto de la geometría, que se impone a los hombres olvidando que son «piedras vivas» y alienta la esperanza secreta de verlos encajados en la disposición perfecta de las proyecciones del espíritu. Es la asunción del panoptismo (del que son buenos ejemplos la arquitectura de la cárcel y la del anfiteatro), convertido en sistema de control social y de educación al mismo tiempo, con una cosa y otra confundidas de buen grado (Foucault, 1975).

Pero sabemos, desde Huxley, que «el mejor de los mundos» es, en realidad, el peor. Ya hemos observado qué engendraba el doctor Frankenstein cuando su proyecto se extendía hasta las fronteras de lo colectivo. Hemos visto Metrópolis, Terminatory Robocop. Por si no bastase la literatura, el cine ha terminado de sacarnos de engaño. Hemos vivido también el horror de la Shoah y de la organización científica de la matanza. Hemos salido amargados y, claro está, más modestos... y sobre todo más desconfiados. Hans Jonas, que sabe lo que dice, reconoce que «el utopismo se ha convertido en la más peligrosa de las tentaciones» (1993, p. 15). Nos invita a resistirnos a la omnipotencia de una tecnología que borra, en sus sueños de grandeza y de control,

hasta el último rastro de humanidad. Es extraño, desde luego, un siglo que redescubre los límites de la fantasmática racionalista y a veces cae en el opuesto simétrico de la fantasmagoría de lo irracional sin darse cuenta, sobre la marcha, de que una y otra se atienen a los mismos principios y no son sino dos facetas de un mismo proyecto: el de la abolición del rastro del hombre en un universo saturado de sentido en el que todo está definitivamente en su lugar. Porque ni lo irracional ni lo racional soportan lo imprevisto. Encuentran siempre explicación a todo y organizan el mundo arrinconando sistemáticamente aquello que no entra en sus planes. El ideador de la ciudad perfecta se da aquí la mano con el mago y el astrólogo: uno y otros son taumaturgos y se declaran capaces de verlo y preverlo todo, de saberlo todo y prescribirlo todo en una arquitectura fantástica que no escapa a su poder: «Señor, lo he previsto todo para una muerte tan justa». Pero, justamente, para «una muerte». ¿Puede «preverse todo» para algo que no sea la muerte? La vida no se prevé, y no se la puede anticipar con exactitud más que a riesgo de limitarla a hechos previsibles, es decir, precisamente, a cosas del todo ajenas a la vida (Hameline & Dardelin, 1977).

Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una «especie de, escuela», como diría Alicia, con «una especie de gente», de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una «especie de escuela» en la que, para quien sepa ver las cosas de cerca, haya veces «un conejo que se saca el reloj del bolsillo del chaleco» (Carroll, 1865). Sería una escuela con «especies de espacios» en los que fuese posible aventurarse sin inquietarse demasiado. Una escuela en la que uno podría esconderse, replegarse por un momento en sí mismo antes de intentar algo que no era siquiera imaginable intentar. Una escuela con «especies de oficinas», no todas ellas del todo iguales, que cada cual aprendería progresivamente a identificar con las «especies de personas» que trabajasen en ellas, escribiendo cada una de ellas una historia diferente. En esa escuela hay cosas extrañas; por decirlo todo, todo en ella es extraño siempre y cuando se sepa mirar, es decir, discernir en ella los rastros del hombre para entonces poder dejar cada cual su propio rastro.

Pero, de hecho, esa «especie de escuela» es la única que existe de veras, afortunadamente. ¡Con tal que los hombres y las mujeres sepan acompañar allí a sus hijos y sorprenderse junto a ellos! Con tal que en ella se aprenda a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo sino para observarlo con curiosidad, con esa mezcla de ingenuidad y seriedad que unos llaman poesía, otros ternura, y todavía otros empatía; con tal que los caminos no estén ya trazados, sino que quepa interrogarse, cuanto más mejor, sobre la dirección a tomar... «Por favor, preguntó Alicia; ¿hacia dónde he de ir? Y va el gato y contesta: Eso depende de adónde quieras ir» (Canoll, 1865).

Porque, en el fondo, en esa «especie de escuela», sin que se den cuenta los grandes administradores y los gestores poderosos, basta con que haya, sencillamente, algunos gatos y... pedagogos.

LA PEDAGOGÍA CONTRA FRANKENSTEIN,

o las paradojas de una acción sin objeto: «hacer para que el otro haga»

«Hacerlo todo sin hacer nada» (J. J. Rousseau)

He ahí el principio básico de una «pedagogía de las condiciones»: organizar el ambiente vital con objeto de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente. Ese principio, formulado por Rousseau en el Libro Segundo de Emilio, será el punto de partida de todas las pedagogías que quieran situar la actividad del niño en el núcleo de su andadura. El asunto es, ahora, considerar al niño como un sujeto que aprende «libremente», es decir, «según los principios de su propia naturaleza», empleando la voluntad pero en una situación elaborada y controlada por el

educador. Ese principio se contrapone a todas las nociones que, "ya Montaigne denunció: «No dejan de chillamos al oído, como quien vierte en un embudo, y nuestra misión es repetir lo que nos han dicho» (Ensayos, 1, XXVI). Se enfrenta a las representaciones implícitas o explícitas del niño como «cera blanda» en la que el educador sólo ha de imprimir una huella (he ahí, por lo demás, el origen etimológico del verbo «enseñar»: «poner un sello»); refuta la idea de que el alumno no sea más que una placa fotográfica y baste con «impresionarla» mediante una buena exposición, elaborarla por medio de un trabajo personal bien llevado y, por último, contemplada, para comprobar si es de calidad, el día del ejercicio o del examen.

Pero el principio rousseauiano: «hacerla todo sin hacer nada», no implica la abstención pedagógica. Así lo dice Jean Jacques, él que, en el extremo opuesto de las representaciones no directivas de que ha sido objeto, no vacila en escribir: «El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a tu merced? ¿No dispones a tu modo, para él, todo lo que lo rodea? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, ¿no está todo en tus manos sin que él lo sepa? Claro está que debe hacer sólo lo que quiera; pero no debe querer hacer más que lo que tú quieras que haga; no debe dar ni un paso que tú no hayas previsto; no ha de abrir la boca sin que tú sepas qué va a decir» (Rousseau, 1762). ¡Habrá quejas de manipulación, incluso de escándalo! Habrá rebeldía contra ese maquiavelismo pedagógico que no era esperable de la pluma de quien a menudo es presentado como el cantor por excelencia del «respeto al niño».

Pero eso es olvidar que Rousseau sabe muy bien que «respeto» no quiere decir en absoluto «abstención pedagógica», y menos todavía «abandono del niño a sus caprichos». Comprendió muy bien (ya lo hemos señalado varias veces) que, mientras el niño no está educado, no puede elegir sus fines de aprendizaje ni decidir qué es importante para él. «Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo lo que no tenemos al nacer pero necesitamos de mayores nos es dado por la educación» (Rousseau, 1762). Ahí está la verdadera diferencia entre un niño y un adulto: un niño ha de ser educado, es decir, hay que elegir por él qué debe aprender (aunque luego se le deje aprender «libremente»); un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender: en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado (Arendt, 1989).

«Hacerla todo sin hacer nada» no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño (hacerla sería entrar con él en una prueba de fuerzas de la que no hay garantía de salir ileso), sino utilizando mediaciones: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en «alguien que se educa».

Todo eso puede concretarse desde muy temprano en la vida del niño si el educador se dedica a enriquecer su entorno lingüístico de modo regular, a recurrir sistemáticamente a la reformulación que permite la integración de aportaciones nuevas en saberes ya dominados; si facilita una verdadera apropiación del lenguaje, así como la estructuración del pensamiento.

Es cuestión, también, de poner a disposición del niño objetos que pueda comprender; hay que colocarle en situación de experimentar sin riesgo el empleo de esos objetos y, con ello, hacer descubrimientos tanto en el ámbito de la acción sobre las cosas como en el de la interacción entre personas. El material pedagógico de María Montessori, el «muro de muecas» de Hubert Montagner, esa pared horadada de puertas y ventanas de formas y alturas diferentes que el niño puede abrir o cerrar para comunicarse con quienes están al otro lado, corresponden a ese proyecto.

En situación escolar, ese mismo proyecto sirve de principio organizador de lo que llamamos «situaciones-problema» (Meirieu, 1987): el alumno ha de realizar una tarea en la que invierte su deseo, pero, para conseguirlo, ha de inscribirse en un sistema de

apremios y recursos que le permite acceder a nuevas competencias. Se trata, pues, ahora, ante todo, de renunciar a pedir al alumno simplemente que «trabaje». Por lo demás, la expresión: "Trabajad la lección de historia o talo cual capítulo del libro de matemáticas" debería desterrarse de la institución escolar, por lo muy vacía de sentido que está para la inmensa mayoría de los alumnos; habría que reemplazada sistemáticamente por la exposición de una tarea concreta a realizar, y asegurarse de que cada alumno tiene una representación mental suficiente de esa tarea para que pueda tanto emprenderla como saber cuando la ha terminado.

Pero la tarea, en la escuela, aunque siempre debe ser precisada, aunque permita «lastrar», en cierto modo, la actividad mental del alumno, no es nunca un fin en sí: el niño no ha de hacer un ejercicio de física, o una redacción, no ha de escribir un artículo para la revista de la escuela, ni preparar un herbario, tan sólo por el gusto de llegar al fin de la tarea, sacar buena nota o ser felicitado. En la escuela, todo eso se hace, ante todo, para «crecer»; es decir: generando un resultado determinado, el alumno ha de verse llevado a construir y estabilizar nuevos saberes y saber-hacer. Como los hijos del labrador en la fábula de La Fontaine, el que aprende llega de ese modo a «tesoros» cuya existencia no podía ni imaginar y que, si se le hubieran mostrado, no le hubieran parecido dignos de la movilización de su actividad. En realidad, alcanza nuevos objetivos realizando una tarea que le parece, al mismo tiempo, deseable y accesible; una tarea para la cual ya dispone de algunas competencias, y que le permitirá adquirir otras nuevas. En cierto modo, saca lo nuevo de lo viejo.

Una institutriz de escuela primaria que quería dar como objetivo a sus alumnos el acceso a formas elementales de clasificación les propuso la situación siguiente: «Cada uno de vosotros elegirá un animal que le guste, y que le gustaría ser. Luego, cada cual tratará de informarse sobre ese animal; de saber dónde vive, cómo se mueve, qué come, qué necesita ... Para eso, podréis consultar lo que hay en la biblioteca/centro de documentación, mirar ilustraciones de libros, pedir la ayuda de la animadora, pero también preguntar a vuestros hermanos y hermanas, ver documentales de televisión que estén disponibles en la escuela o en la videoteca del barrio, ir al zoológico si podéis, intercambiar entre vosotros las informaciones que tengáis, etcétera. Cuando ese trabajo de recoger información esté terminado y sepáis lo suficiente de vuestro animal, nos repartiremos en la clase y haremos un zoológico. Pero cuidado: no tenemos mucho sitio y no podremos disponer de un espacio para cada animal; tendréis que estar en grupos. Para delimitar los espacios, tenemos cinta adhesiva de colores y, para caracterizar los espacios, haremos dibujos en cartulinas que representen la temperatura que hay en ellos, el tipo de alimentos que allí se comen, etcétera.»

Asistí personalmente al trabajo de los alumnos que trataban de organizar el zoológico; y vi en acción a niños apasionados por lo que hacían, que discutían con absoluta seriedad la posibilidad de talo cual clasificación, se preguntaban si no había peligro de que tal animal atacase a tal otro, reflexionaban sobre los problemas que planteaba la distribución de alimentos, la tolerancia al clima, etc. Vi a niños que se olvidaban del recreo, que probaban tal fórmula, descubrían que comportaba un peligro, probaban otra, pedían telefonar al responsable de algún zoológico para hacerle preguntas técnicas que yo mismo no hubiera ni imaginado. Les vi estabilizar una propuesta de clasificación y descubrir luego que sólo era una posibilidad entre varias, que había que determinar las variables en juego y clasificadas por orden de importancia. Les dejé antes de que la tarea hubiera concluido, y sin duda no llegaron a ponerle punto final. Pero me consta que esos niños se construyeron capacidades mentales determinantes que, sin duda alguna, tendrán ocasión de aprovechar en toda su escolarización... y mucho más allá.

La maestra, en ese caso, «lo había hecho todo»: había definido los objetivos, dado las consignas, preparado el material, etcétera ... y luego había dejado que los alumnos «lo hicieran todo», aunque reservándose la posibilidad de intervenir ella en cualquier momento para hacer que se explicitase una fórmula, para que un desacuerdo no derivase en un conflicto personal, para imponer, a veces, cuando la tensión colectiva se hacía excesiva, un tiempo de interrupción con objeto de que cada cual pensara por su cuenta. En suma: la maestra había obrado de modo que «obrasen por sí mismos» y que cada cual, en una situación «preimpuesta», pudiera actuar en ella sin dejarse absorber por los fenómenos de grupo, reflexionar aprovechando la interlocución con los demás, proponer y ser contradicho sin ser humillado, «ponerse en juego» para aprender y crecer.

Se dirá que montajes así sólo valen para niños pequeños o para aprendizajes estrictamente técnicos, y que las «situaciones-problema» no pueden, en ningún caso, utilizarse con fines de carácter cultural. Nada tan falso.

En clase de francés, con alumnos de BEP, decidí el estudio de la novela breve de Guy de Maupassant *Un Jils*. Al margen del interés literario de esa lectura, me asignaba como objetivo el acceso a una exigencia que considero esencial: la probidad lingüística. Había observado que mis alumnos leían de modo rápido, superficial y selectivo los textos que les eran propuestos. La construcción del sentido se realizaba, en cierto modo, demasiado aprisa, en base a indicios a veces menores, y sin apenas referencias precisas al texto. En consecuencia, en vez de proponerles una simple lectura tradicional amenizada con preguntas relativas a la «comprensión del texto», pedí a mis alumnos que entrasen libremente en conocimiento de la obra (sin hacerme ilusiones en cuanto a la calidad y eficacia de esa primera lectura) y luego organizaran el «proceso judicial» del personaje principal. ¿Debe adoptar al hijo concebido hace veinte años en una fugaz «noche de amor» con una camarera de hostel, a la que conoce por azar durante un viaje? ¿Debe darle dinero? ¿Indemnizar a quienes lo acogieron y cuidaron? ¿Es culpable? ¿De qué, exactamente?...

Organicé en clase un «tribunal» y pedí que se adoptasen las formas judiciales. La acusación, la defensa, la parte civil, el presidente de la sesión y sus asesores, el jurado, ponen el debate en marcha. Cada cual, desde el puesto que ocupa, defiende una interpretación particular de los hechos. Hubo que volver entonces al texto mismo, que era la única «prueba de convicción»; hubo que releerlo una y otra vez, examinar con atención cada palabra y cada locución, entrar en el debate de las interpretaciones.

Y de ahí nace la verdadera comprensión del texto, ahí se plantean los interrogantes básicos sobre la paternidad, la responsabilidad, la educación. El texto llama a otros textos que el enseñante aporta a la documentación del proceso:

Pígalión, Frankenstein, etcétera. Aparecen espontáneamente testimonios de alumnos que, a veces, evocan su propia historia. Pero las normas judiciales impiden que la situación degenera. No se está en un debate libre, sino en un trabajo colectivo para llegar a la comprensión de una situación literaria. El retorno reiterado al texto encauza las pulsiones de unos y otros, regula los afectos y los inscribe en un texto en el que pueden leerse a sí mismos en un registro que no es el de la inmediatez y el impulso. Ahí está Maupassant, velando, cuando talo cual alumno se suelta en una reflexión intempestiva: no se dicen así las cosas, con riesgo de brutalizar a las personas e impedir que se comprendan.

La literatura es, también, el aprendizaje de una higiene mínima de la expresión, de una ascesis verbal que permite acceder a la esencia de lo que se trama en nuestros destinos. El goce que se encuentra en ella es el de la *illuminatio* agustiniana, el del reconocimiento de lo fundamental, el del descubrimiento de nuestros interrogantes comunes. No suele proponer respuestas, pero nos devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser. Nos permite decimos, explicamos por medio de historias lejanas de otros seres humanos en los que, precisamente porque son diferentes de

nosotros, podemos reconocerlos, Y a través de los cuales podemos cuestionarlos sin ponernos en peligro. Pero en todo eso no hay nada espontáneo y se trata, evidentemente, de un asunto de aprendizaje. Tienen que darse, pues, unas condiciones: que el texto sea objeto de la actividad del alumno, que la explicación del alumno no sea producto de un imperativo académico sino de una auténtica voluntad de saber de qué habla, que el marco permita hablar de uno mismo sin hacerlo realmente, sino manteniendo ese distanciamiento posibilitado precisamente por el hecho de hablar de otro, con las palabras de otro, cuando percibimos que se ha dicho justo lo que queremos decir, lo que hubiéramos podido decir, lo que ahora podemos decir.

«La condición de lo humano», suele decir Albert Jacquard, «es el regalo que los hombres hacen a sus semejantes». Un regalo: algo que se da sin imponerlo ni exigir que nos den las gracias, algo que se ofrece en un ritual en el que lo que se toma no desposee a nadie. Un regalo del que no se sabe por anticipado ni qué contiene ni para qué sirve. Un regalo que el educador propone y para hacer el cual, como en víspera de Navidad, organiza en secreto un dispositivo complicado, no para obligar a nadie a aceptarlo, sino para prepararle a recibirlo. Es ésta una víspera en la que «lo hace todo con el aire de no hacer nada», como para ofrecer lo que tiene de más valioso, desprendiéndose de su propio don, eximiendo al niño de cualquier agradecimiento y aprovechando la exaltación del descubrimiento hecho por uno mismo. Hay, de ese modo, muchas menudas Navidades posibles en nuestras clases, en lo cotidiano. La criatura del doctor Frankenstein no tuvo nunca una Navidad.

«Hacer con», o sobre la toma en consideración del sujeto concreto en la pedagogía diferenciada

«Sin embargo», se objetará, «no es Navidad cada día.. y menos en la escuela. Y, luego, todo eso es un poco demasiado fácil. En esos ejemplos todo funciona demasiado bien. En la realidad, las cosas son mucho más complicadas, los alumnos menos dóciles; y los programas nos atan». ¡Sin duda! Y cuando Rousseau dice que el pedagogo «lo hace todo sin hacer nada», es evidente que hay truco. Sencillamente quiere decir que el pedagogo lo hace todo por la educación del niño pero sin actuar directamente sobre él. Espera, claro está, que el niño haga lo que él, el adulto, considera indispensable para su desarrollo, pero quiere que lo haga por su cuenta. Tiene razón, por lo demás, porque si el niño no lo hiciera por su cuenta, lo hecho no tendría en él ninguna influencia duradera; no contribuiría a su propia construcción y entonces habría que pasar a «tomar al niño por asalto», al modo de Frankenstein, con todos los riesgos que eso comporta.

Queda, con todo, la circunstancia de que Emilio es un niño maravilloso. No sólo se beneficia de atentas lecciones particulares, en condiciones particularmente favorables; encima es de una docilidad extrema, hasta tal punto que siempre acaba haciendo lo que su preceptor ha decidido en su lugar, tanto si se trata de la elección de su compañera como de su interés por la astronomía.

Ahora bien, en la realidad, pese a sus convicciones y su inventiva, el educador no siempre consigue que el otro haga lo que él considera que le conviene. A veces, el alumno dispone de apremios y recursos sabiamente dispuestos a su alrededor por un maestro benévolo pero, con todo, se resiste a entrar en el juego; hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas.

Entonces hay que resistirse a la exhortación quejumbrosa del tradicional: «Es por tu bien». Porque el niño ya sabe que el educador no le desea ningún daño. Puede suceder, incluso, que el niño perciba cuál es exactamente el interés de lo que le proponen pero, pese a ello, lo rechaza: quiere querer él mismo, solo y cuando a él le parezca, lo que quiere. No hay ahí nada fuera de lo común, y la verdad es que el educador ya hubiera debido sospecharlo. No puede mandarse sobre la voluntad del otro sin arriesgarse a que se nos escape por el mismo movimiento que hace existir esa voluntad. Pero no es fácil aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para

ofrecérselo. y es ahí donde hay que encararse, en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es ahí donde se redescubre, una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Lo he preparado todo cuidadosamente. El dispositivo funciona con exactitud cronométrica. Las consignas están escritas en la pizarra antes de que entren los alumnos; las mesas están puestas de dos en dos; las fichas individuales en las que cada cual ha de anotar sus observaciones están todas donde toca, junto con todo el resto del material necesario para la experiencia: cartulina, tijeras, reglas graduadas, pesacartas. Los alumnos podrán comprobar por sí mismos la exactitud del teorema de Pitágoras, pesando los cuadrados de cartón construidos en la base de cada lado del triángulo rectángulo. Todo listo. Y ahora entran. Me doy cuenta, muy pronto, de que no controlo de veras la situación: algo bailotea. Tres alumnos se pasan una cartera como si fuese un balón de rugby. ¿Es que la clase anterior ha sido tensa, o es que esos tres están hoy especialmente excitados? Nunca sabré qué ha ocurrido realmente... y ese otro se obstina en no entender lo que se le pide que haga; no relaciona el peso de un cuadrado de cartón, su superficie y la longitud de un lado. Le explico y le explico, y él se inventa objeciones como para dormirse de pie: que el peso no es igual en toda la superficie, que la superficie no es realmente plana, que la balanza no funciona bien... ¿Dónde está la incomprensión? ¿Qué es lo que lo bloquea? ¿Hay mala voluntad de su parte, o me he explicado mal? ¿O es que mi dispositivo está mal ideado? ¿O es que ese alumno no está al nivel del conjunto de la clase? Ahora es fuerte, la tentación de darse por vencido; de excluir, simbólica o realmente, al alumno de la clase; de amenazarle con un castigo o, a menudo más eficazmente, de retirarle nuestro afecto.

Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien. Como Pinocho en el leño. Una vocecilla dice: « ¡Ay! ¡Conmigo no se hace lo que se quiere! Primero, no entiendo nada. Segundo, no alcanzo a entender. Y, tercero, ¿estás seguro de que es así como hay que enfocar/o? ¿ y si ese método, a mí, no me vale?»

Porque, hoy lo sabemos sin ninguna duda, «no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo». Y sabemos también que los parámetros, en ese terreno, Son muy numerosos (Astolfi en 1992; Meirieu, 1987). Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicados sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esquemas que puedan representarse mentalmente (La Garanderie, 1980). Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentada a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido.

Por eso, y porque hay también una multitud de otros factores que diferencian los modos de aprender, los pedagogos persiguen, desde hace mucho, una «escuela a medida» (Claparede, 1921) y han elaborado métodos para «individualizar la enseñanza» (Bouchet, 1933). Desde comienzos de siglo, elaboraron una serie de experiencias pedagógicas orientadas a adaptar las modalidades de formación a cada alumno y a sus «necesidades». De entrada, prestaron atención al «ritmo» de aprendizaje y, por medio de un sistema de trabajo con fichas o de la preparación de «máquinas de aprender», llegaron a resultados especialmente significativos en los que se ve a alumnos que se ponen a trabajar solos cuando llegan a clase, retornan su progreso a partir del punto en

que se habían quedado el día anterior, se documentan, evalúan su nivel mediante utensilios autocorrectores ... , y todo eso sin estar bajo la mirada vigilante del maestro, que, en ese caso, se ha convertido en una «persona-recurso», en consejero metodológico, en garante de las condiciones de trabajo y mantenedor firme de la exigencia intelectual necesaria para que esas situaciones no deriven en juegos o en bricolaje.

Desde hace una veintena de años, los investigadores han ido analizando mejor los efectos de esas prácticas y han podido despejar tanto su interés como sus limitaciones. De ese modo, han introducido la expresión «pedagogía diferenciada». En contra de las apariencias, no es un simple apaño de vocabulario sino, al mismo tiempo, la expresión de una nueva ambición y una ampliación notable de las prácticas pedagógicas. Porque con la puesta en marcha de la «escuela única» y de lo que se llama la «masificación del sistema educativo», los enseñantes se han encarado a nuevos retos. Ya no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su «darwinismo educativo» subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito.

Desde esa perspectiva, conviene, está muy claro, tener presentes, como lo hacía la «pedagogía individualizada» de comienzos de siglo, los ritmos de aprendizaje; pero cuidado: no hay que imponer a todos, y siempre, una estricta individualización del trabajo que privilegia, evidentemente, un determinado «perfil de alumnos» y no se adapta a todos los fines de aprendizaje. La individualización sólo es una de las proposiciones de que dispone la pedagogía diferenciada, la cual, por principio, no renuncia ni a la lección magistral, ni a la monitorización de alumnos, ni al empleo de recursos documentales, audiovisuales o informáticos, ni a la «pedagogía de proyecto», ni a ningún método. Se apoya, cuando le parece necesario y posible, en el trabajo en grupo, pero a condición de que cada uno de los miembros del grupo tenga algo que aportar a él, según los principios del «grupo de aprendizaje» (Meirieu, 1984) o de lo que los colegas anglosajones llaman jigsaw: cada alumno ha de ser, en el grupo, un «experto» insustituible en un terreno que domina y para el cual ha recibido una preparación previa.

En realidad, la pedagogía diferenciada invita, simplemente, al enseñante a preguntarse por la pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presenten, de los alumnos que le sean confiados, de los aprendizajes que persiga. Cada vez que aparece una resistencia a la «transmisión», recurre a su «memoria pedagógica» (Meirieu, 1995) para modificar el contexto y los ejemplos utilizados, plantear de otro modo las actividades, cambiar de soporte o cambiar la organización de la clase.

Puede, en determinados momentos, quebrantar el funcionamiento tradicional, en el que todos los alumnos han de hacer lo mismo todos a la vez; propone, entonces, a algunos de ellos que trabajen individualmente en ejercicios; otros, mientras, repasarán una lección mal asimilada con la ayuda de uno de sus compañeros capaz de explicársela; otros, durante ese rato, estudiarán y compararán cómo es presentada una misma idea en distintos manuales escolares; otros, ahí al lado, preparan una prueba para el examen (¡han comprendido que es el mejor método de revisión !); otros llevan a cabo una manipulación o una experiencia; otros, por último, escuchan la explicación que el enseñante reemprende, frente a la pizarra, de un modo nuevo... Las actividades de cada cual quedan consignadas en su «contrato de trabajo individual», una especie de «receta» entregada cada mes por el maestro en la que consigna, para cada alumno, en función de sus resultados de evaluación (de su «balance sanitario», por así

decirlo), las prescripciones pedagógicas que puedan serle más útiles. Algunas de ellas, por lo demás, podrán dar pie a actividades realizadas fuera del marco estricto de la clase: agrupamientos de varias clases, salidas, «grupos de necesidad» (Meirieu, 1985, pp. 149 ss.), trabajos de documentación, incluso indagaciones fuera de la escuela en las que se recurrirá a interlocutores capaces de comunicar sus saberes y sus saberes-hacer (artesanos, profesionales, educadores del sector asociativo y cultural).

Entendida de ese modo, la pedagogía diferenciada es ante todo, quizá, sencillamente, un modo de «dar clase sin dar el curso», o, al menos, no dando el curso siempre; una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo; de crear condiciones óptimas para que ellos mismos, con sus caudales y sus limitaciones, progresen lo más eficazmente posible.

La pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con». «Hacer con» el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto. «Tomar al alumno tal como es, allí donde está» es oficiar los funerales del mito de Pigmalión y del proyecto del doctor Frankenstein, de la ilusión de la tabla rasa y de la nostalgia de la cera blanda donde imprimir el sello del saber y de la ciencia. La pedagogía diferenciada levanta acta del hecho de que los saberes son construidos por personas vivas en un momento determinado de su historia; personas que no se reducen a un segmento lógico-racional idéntico en todas, personas con las que no basta la clonación para educarlas.

Pero, a todo eso, la pedagogía diferenciada no tiene nada que ver con el «dejar hacer» o el «no dirigismo». Su proyecto o es dejar que cada cual se encierre en lo que ya es en un momento dado de su evolución, dejándolo clavado por siempre en lo que ha heredado y lo que ya ha aprendido.

Lo cierto es que algunos trabajos y determinadas formulaciones pedagógicas han podido llevar a creer que la pedagogía diferenciada se reduce a una gestión tecnocrática de las diferencias existentes. Pero es que no se ha subrayado lo suficiente hasta qué punto los pedagogos rechazaron, desde muy temprano, la idea de un diagnóstico a priori del que resultaría sistemáticamente una medicación adaptada. Se sensibilizaron muy pronto ante el peligro de todas las tipologías caracteriológicas que, a imagen de las predicciones astrológicas, pretenden llegar a la «verdadera naturaleza» del individuo y dictarle métodos de trabajo, comportamientos escolares, o incluso la orientación profesional. Denunciaron los peligros que amenazan Incesantemente a aquél que superpone el futuro al presente y condena a éste a ser una duplicación del pasado. Nada de eso en la pedagogía diferenciada. Muy al contrario: es la aventura de lo posible, el descubrimiento de nuevas vías de exploración, el rebote permanente de una capacidad ya adquirida hacia una nueva competencia y de esa competencia hacia otras capacidades. Se facilita que el alumno adquiera nuevos saberes con el apoyo de estrategias de aprendizaje ya estabilizadas, y se le da la posibilidad de adquirir nuevas estrategias apoyándose en esos saberes: ser capaz de expresarse oralmente permite desarrollar la exposición de un tema cuyo dominio permitirá luego redactar más fácilmente un trabajo escrito, facilitándose de ese modo la adquisición de nuevas competencias en escritura.

Se dirá que la instauración de esa pedagogía no es realista y que nadie puede ponerla en práctica por completo. Los hay que verán en esa dificultad razones objetivas para mantenerse en el inmovilismo. Eso es olvidar que las mismas imperfecciones del sistema pueden convertirse en otras tantas ocasiones para la reflexión, para intentos fecundos y para descubrimientos imprevistos. En contra de toda programación tecnocrática, la pedagogía diferenciada sitúa en el núcleo de la empresa pedagógica la invención del yo en un universo en el que el maestro multiplica las ocasiones, de ejercer la inteligencia y de adquirir saberes. Alicia en «el país de las maravillas» representa aquí lo diametralmente inverso que Pinocho en «el país de los juguetes»: la clase no es un

sitio donde cebar al niño con objetos que se supone que responden a su deseo, aboliéndose así en él, en realidad, todo deseo; es un ámbito de aventuras donde en cada cruce de caminos se presentan nuevos descubrimientos y donde, una y otra vez, se encuentra a un gato que nos obliga a interrogarnos sobre nosotros mismos; hay que reactivar el deseo cuando éste tiende a dejarse absorber por el imaginario de un adulto que nunca tiene realmente del todo ganas de que el niño crezca y se le escape.