

RECUPERAR LA PEDAGOGÍA

De lugares comunes a conceptos claves

Philippe Meirieu



PAIDÓS

Recuperar la pedagogía

Recuperar la pedagogía

De lugares comunes a conceptos claves

Philippe Meirieu

Traducción de Alcira Bixio

Índice de contenido

[Portadilla](#)

[Legales](#)

[Presentación, por Alejandra Birgin](#)

[Prefacio a la edición en castellano, por Philipp e Meirieu](#)

[Introducción. La pedagogía es un deporte de combate](#)

[1. Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental](#)

[2. La motivación: de la actitud de espera a la exigencia](#)

[3. La individualización: de “la escuela a medida” a la pedagogía diferenciada](#)

[4. El respeto al niño: de la expresión espontánea a la elaboración de las “bellas obligaciones”](#)

[5. La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación](#)

[Conclusión. La pedagogía no es un lujo](#)

[Anexo. Riquezas y límites del modelo médico en educación](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[Autores citados](#)

Meiriéu, Philippe

Recuperar la pedagogía : de lugares comunes a conceptos claves / Philippe Meiriéu. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2016.

Archivo Digital: descarga y online

Traducción de: Alcira Bixio.

ISBN 978-950-12-9429-3

1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Formación Docente. I. Bixio, Alcira, trad. II. Título.
CDD 371.1

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Directora de la colección: Rosa Rottemberg

Revisión de la traducción: Alejandra Birgin

Todos los derechos reservados

Título original: Pédagogie. Deslieux communs aux concepts clés
Publicado originalmente en francés por ESF éditeur, 2013

© 2013, Pédagogie des lieux communs aux concepts clés, Philippe Meirieu. First published by ESF éditeur, France, August. All Rights Reserved

© 2016, Philippe Meirieu

© 2016, Alcira Bixio (por la traducción)

© 2016, de todas las ediciones en castellano:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello PAIDÓS®

Independencia 1682/1686,

Buenos Aires – Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: julio de 2016

Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite
ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-9429-3

PRESENTACIÓN

Alejandra Birgin

En *Recuperar la pedagogía*, Philippe Meirieu pone la pedagogía en el centro del debate y de la construcción educativa, entendiendo que aquella trabaja sobre el encuentro entre el sujeto y la cultura. Para eso, interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación (y no solo de la eficacia en la adquisición de saberes específicos) y se pregunta por la manera en que esa transmisión de saberes puede ser, también, emancipación del sujeto.

En este sentido, se trata de un libro que, a la vez que plantea grandes problemas sobre la sociedad y los sujetos, sobre la tensión entre formación y libertad, por ejemplo, también se preocupa por viejas y nuevas preguntas que permiten que esos grandes problemas se reconozcan, se delimiten y sean atendidos en las situaciones específicas de enseñanza. Así, los métodos activos, la motivación, el respeto por el niño, entre otros, son temas revisitados en diálogo con cuestiones más generales.

Todos los textos de Philippe Meirieu reconocen a la historia de la pedagogía como legado, en cuanto producción y andamiaje en el que podemos afirmarnos para lanzarnos a pensar nuevos problemas y nuevas prácticas. Por eso, este libro se preocupa además por “la transmisión del patrimonio pedagógico”, con la convicción de que en las grandes obras de la educación (de Korczak, de Pestalozzi, de Makarenko, de Parkhurst) los educadores de hoy podrán encontrar cómo otros lograron hacer compatibles, en cuanto valores fundamentales, la educabilidad de todos y la libertad del otro. Este libro no propone perspectivas lineales ni intenta transformar en ejemplos aquellas obras, sino que aborda experiencias pedagógicas construidas frente a problemas situados en los que Meirieu encuentra una enorme potencia para nutrir y tensionar nuevas teorías y prácticas pedagógicas.

La cuestión de la educabilidad es nodal en la pedagogía de Meirieu: el principio de educabilidad es una condición de la enseñanza. Así, entiende que es profesor quien tiene la convicción inquebrantable de que todo alumno es educable, es decir, que ningún alumno puede ser dejado a mitad de camino. El principio de educabilidad y el principio de libertad son necesarios a la vez que contradictorios y, en conjunto, constituyen el par fundante de la tarea de enseñar. Philippe Meirieu reconoce en Alain y Jacotot a través de Rancière a sus inspiradores en el desarrollo de este concepto.

Probablemente un modo de comprender la pasión e intensidad que transmite este libro sea inscribirlo en el debate público francés que se desarrolla desde hace ya varias décadas. Con el afán de abreviar, podríamos coincidir con el autor en afirmar que un

punto que condensa ese debate es la cuestión de “la autoridad”. Meirieu sostiene que los pedagogos fueron cada vez más estigmatizados como los que rechazan la autoridad de la cultura, del maestro, del Estado, para inclinarse ante la todopoderosa voluntad del niño; como aquellos que prohíben la exigencia, defienden el abstencionismo y abandonan toda forma de autoridad educativa para dejar que el niño haga lo que desee. Hasta tal punto que, en muchos casos, son nombrados como los responsables del deterioro de la enseñanza en su país. Para un grupo de académicos del campo intelectual francés, además, parecería que la transmisión se logra a través de la teoría de la huella, es decir que basta enunciar una idea para que el otro la asimile, sin reconocer que el otro es un sujeto y sin considerar que es necesario producir las condiciones que posibilitan la transmisión (Meirieu, 2012a). Este libro plantea, en cambio, que la educación se construye en un trabajo progresivo que debe inscribirse en el acompañamiento del otro.

Extremando posiciones, Meirieu sostiene que en el debate francés subsisten quienes detestan a los pedagogos porque la pedagogía, en su movimiento, traiciona la pureza de la conservación de los saberes. Sin dudas, la “obstinación pedagógica” en transmitir la cultura impone un ejercicio intelectual notable y el uso de métodos que, a sus ojos, comprometerían gravemente su preservación (Birgin, 2013). Estas posiciones tuvieron sus consecuencias: han producido, entre otras marcas, el desplazamiento de la pedagogía como referencia básica en la formación docente.

La producción de Meirieu se inserta en el debate educativo local, muy ligada al derrotero de la pedagogía en Argentina y a nuestra historia de las últimas décadas. Sus aportes encuentran un terreno fecundo en el marco de debates con el tecnocratismo (en especial su vertiente neoliberal, aunque quizás también la desarrollista) y los intentos crecientes por reposicionar la pedagogía, sus lenguajes y sus preguntas. También la lectura de esta obra aporta herramientas para abordar la cuestión epistemológica de la pedagogía en la disputa entre pedagogía y ciencias de la educación, que es previa pero que se remoja cuando entra este tipo de discusiones.

Aquí la pedagogía que propone Meirieu fue rápidamente conocida a partir de la llegada de *Frankenstein educador* en castellano (publicada en España en 1998). Desde entonces, sus libros circularon en manos de docentes, instituciones formadoras de enseñantes, universidades.

Los esfuerzos en Argentina por recuperar la centralidad de la tarea de enseñar pensada en términos éticos y políticos, la cuestión de la transmisión cultural, la apuesta por la igualdad tuvieron, en los textos de Meirieu, uno de los nutrientes imprescindibles. Es que su propuesta redefine el alcance del pensamiento pedagógico y señala coordenadas en relación con su naturaleza, recuperando las preguntas sobre para qué y por qué educar, y es en ese sentido en el que repone preguntas éticas y políticas.

Por último, la pedagogía de Meirieu se inscribe en la trama social contemporánea y acepta el desafío de pensar el trastocamiento de los escenarios de la transmisión que producen las transformaciones de este tiempo, revisando sus límites y fronteras, sin dejar de invocar una y otra vez a los grandes maestros de la pedagogía. Su optimismo no es ingenuo: relativiza oposiciones binarias, reconoce tensiones y paradojas (transmisión y

emancipación, responsabilidad y libertad, espacios de seguridad y de osadía) y asume el riesgo de la intervención en tiempo presente. En esa clave, este libro da cuenta cabal de por qué la pedagogía no es un lujo. Ni en Francia ni en Argentina.

PREFACIO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

Philippe Meirieu

EL ORIGEN DE ESTE LIBRO: DE LA IRRITACIÓN A LA CÓLERA

Este libro nació, primero, de ciertas situaciones irritantes y después de la cólera. La irritación de ver aparecer algunas obras de vulgarización pedagógica como la de Peter Gumbel, autor británico instalado en Francia, quien publicó en 2010 *On achève bien les écoliers* [Así acaban con los escolares], un panfleto donde retomaba tesis bien conocidas desde hace varias décadas sobre los perjuicios de la competencia encarnizada entre los alumnos, el carácter inútilmente estresante de las evaluaciones permanentes, la fatiga engendrada por el exceso de ejercicios repetitivos y de las tareas para el hogar, la ineficacia de programas tontamente enciclopédicos, etc. Cuando apareció el libro, los grandes medios franceses lo recibieron como si se tratara de un acontecimiento mayor: *Le Monde* destacó que “el autor abogaba con ardor y de manera saludable por una mayor empatía para con los alumnos”; *Le Nouvel Observateur*, “gran semanario de izquierda”, por su parte, calificó la obra como “ovni refrescante en la bibliografía educativa”.

Que se entienda bien: evidentemente, estoy en gran parte de acuerdo con algunas constataciones de Peter Gumbel. En rigor, hasta podría haberlas hecho mías en una conversación entre amigos y no necesariamente para mostrarme provocador. Pero nunca las habría formulado por escrito, de manera casi caricaturesca, sin tomar algunas precauciones ni evocar, al menos, los argumentos de mis adversarios... Aunque solo fuera porque en la esfera educativa, más que en cualquier otra, creo que estamos obligados a aplicar el “principio de tolerancia” enunciado por Paul Ricœur: “La tolerancia no es una concesión que uno le hace al otro; es reconocer el principio de que una parte de la realidad se me escapa”.

Esta es la razón por la cual no comprendí por qué una declaración tan radical, tan poco argumentada histórica y filosóficamente, en un estilo periodístico bastante aproximativo, que presentaba como novedades extraordinarias banalidades que venían arrastrándose desde hace un siglo en la bibliografía pedagógica, recibía tan amplia aprobación. Más aún porque, si uno de verdad quiere animar la polémica, más le vale referirse a ciertos textos de los comienzos de la Educación Nueva, como ese famoso

epigrama de Adolphe Ferrière presentado en el Congreso Fundador de la Liga Internacional para la Educación Nueva en Calais en 1921:

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.
El niño ama la naturaleza: se lo hacinó en salas cerradas.
El niño ama ver que su actividad sirve para algo: se logró que no tuviera ningún objetivo.
Le encanta moverse: se lo obligó a permanecer inmóvil.
Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.
Ama usar sus manos: se le pidió que solo usara el cerebro.
Le encanta hablar: se lo obligó a mantener silencio.
Querría razonar: se le hizo memorizar.
Querría investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.
Querría entusiasmarse: se inventaron las sanciones.

Pues, en realidad, Peter Gumbel no dice nada diferente de este poema, solo que lo dice con menos talento que Ferrière y de manera más laboriosa. Lo cual no impidió que los cronistas, sin duda bastante ignorantes de la historia de la pedagogía, lo encontraran “refrescante”, “cautivador”, “útil y eficaz”, ¡“decisivo para el futuro de la educación y de la escuela”!

De ese modo ensalzan un pensamiento que, desde hace ya mucho tiempo, ha sido atenuado y discutido, que ha sido objeto de numerosas interpretaciones diversas y sobre el cual los pedagogos se hacen muchas preguntas decisivas: ¿Qué es lo que le gusta al niño de la naturaleza y qué condiciones deben darse para que aprenda algo de ella? ¿Qué quiere decir “la actividad del niño debe servir para algo”? ¿Estamos hablando de un uso material inmediato, de un uso profesional futuro, de un uso personal y cultural? ¿Se puede oponer tan fácilmente “las manos” y “el cerebro”? ¿No hay acaso un ir y venir permanente entre ambos? El silencio y la memoria, ¿siempre son verdaderamente inútiles? Un alumno, ¿puede “investigar la ciencia” sin que se lo guíe en su investigación? Un niño, ¿no puede a veces comprender el mundo gracias a modelos científicos presentados por el adulto de manera “magistral” y que le permiten, sin embargo, acceder a la alegría de comprender? ¿Cómo es posible que, casi un siglo después de Ferrière, se pasen por alto todas estas preguntas? ¿Cómo pueden considerarse “revelaciones” esas aproximaciones pedagógicas, sin duda comprensibles cuando dominaba, de manera hegemónica, el modelo del siglo XIX y cuando apenas comenzaban a surgir las “pedagogías nuevas”; pero que hoy ya son bastante trilladas? Ciertamente, yo puedo aceptar que nuestra escuela no se ha modificado en nada, pero, aun así, ¡los pedagogos han reflexionado bastante desde aquellos tiempos! Algunos hasta han logrado proponer muy bellos proyectos que consiguen conjugar, en la actividad cotidiana y con “niños verdaderos”, la benevolencia y la exigencia, el esfuerzo y el placer, la transmisión y la emancipación.

Y, lo que es aún más extraño, ¿cómo es posible que los defensores oficiales de la

antipedagogía, grandes intelectuales solventes o pequeños polemistas de las redes sociales, pierdan el control en cuanto uno presenta, con infinita prudencia y circunspección, algunas tesis sobre la necesidad de diferenciar la pedagogía, de trabajar con las mediaciones para permitir que todos tengan igual acceso a la cultura, de formar a los enseñantes en las tareas de grupo o de utilizar la evaluación para hacer progresar a los alumnos, antes que para clasificarlos, y que permanezcan misteriosamente silenciosos ante panfletos que no solo tienen muchos menos escrúpulos en su enunciación, sino que además poseen un impacto mucho mayor en el gran público que los escritos pedagógicos que ellos estigmatizan? ¿Cómo explicar, por ejemplo, que los adalides de “la transmisión rigurosa de los saberes” –¡como si los pedagogos no lo fueran!– y de la “autoridad magistral” –aunque nadie conoció nunca a un maestro que se negara a tener autoridad (el asunto es más bien “¿cómo tenerla?”)–, esos grandes pensadores de una “Escuela mayúscula” que creen que basta con enseñar para que los alumnos aprendan, no hayan nunca respondido verdaderamente a quienes retransmiten las versiones simplistas más “tradicionales” de “la Educación Nueva”? ¿Cómo explicar que nunca los hayan tratado – como me han tratado a mí mismo tantas veces– de “impostor” o de “enterradores de la cultura”?

Hay algo particularmente irritante. Y la irritación se vuelve cólera cuando uno ve el éxito de las estrellas internacionales del *show-biz* de la pedagogía que también surfean sin correr el riesgo de la menor crítica sobre las aguas de los lugares comunes más fácilmente consensuados. Escuche el lector, por ejemplo, la conferencia TED más célebre de Ken Robinson, que está en camino de alcanzar los treinta y siete millones de vistas en Internet ([1](#)) y de convertirlo en uno de los conferencistas mejor pagados del planeta: con, es verdad, mucha habilidad y humor, Ken Robinson retoma, a su vez, las viejas antífonas. Nos explica que todo niño es, espontáneamente, creador y que el sistema escolar, al someterlo a ejercicios absurdos y estandarizados, mata en él toda creatividad. Convoca a “respetar más la infancia”, a “cultivar cuidadosamente su imaginación”, y nos exhorta a inventar una educación “que esté en la busca incesante de la capacidad creadora de cada individuo”.

¿Quién podría oponerse a tales intenciones generales tan generosas? El hombre juega en el registro de los lugares comunes más seductores: cada padre puede creer, en efecto, que su hijo o su hija es espontáneamente un genio y que, si no alcanza los logros escolares, es porque la escuela lo ha arruinado de manera profunda. En cuanto a los enseñantes que comprueban que los alumnos de su clase no son nada creativos, tienen la ocasión perfecta para denunciar los perjuicios de una institución que no solo ha castrado la imaginación de sus alumnos desde los primeros años, sino que además, con sus programas y su organización, les impide practicar una pedagogía capaz de liberar el imaginario de esos niños. Al igual que los educadores, los animadores y otros especialistas en la creatividad infantil, frente a la pasividad o la triste reproducción de los estereotipos sociales con que muchos niños responden a la exhortación “¡Exprésense!”, pueden contentarse con condenar el “sistema” y llamar a una “revolución” para no tener que encarar el menor “cambio” concreto en sus prácticas.

Lo cierto es que la “naturaleza creadora” del niño no ha sido en verdad atestiguada ni repartida de forma equitativa en el campo social. En efecto, no es tan seguro que lo que tomamos por una regresión de lo imaginario, a medida que el niño crece, no sea sencillamente el descubrimiento del principio de realidad que, sin duda, restringe por un tiempo el campo de lo posible, pero que también permite acceder a los saberes que dan un verdadero dominio del mundo: como se sabe, el pensamiento científico es, a la vez, apertura y renunciamento, implica formular hipótesis y someterlas a prueba para identificar cuáles son verdaderos instrumentos de inteligibilidad del mundo, “saberes estabilizados” que permiten que los seres humanos compartamos conocimientos comunes, que podamos hablarnos y construir lo colectivo.

Además, la exaltación del niño creador delante del cual el adulto no tendría más que maravillarse, la utilización constante de la metáfora hortícola, que presenta al niño como un grano que tiene todo en potencia en su interior y florece de manera natural bajo nuestras miradas extasiadas, ignora las terribles desigualdades sociales derivadas, en particular, de la educación familiar. No es verdad que un niño a quien no se le habla, día a día, sino por onomatopeyas, desarrolle sus capacidades intelectuales –lógicas e imaginativas– del mismo modo que un niño a quien las personas que lo rodean se dirigen con un lenguaje elaborado, estructurado y variado. No es verdad que un niño librado a sí mismo delante de las pantallas podrá ser igualmente creador que su compañero a quien los padres le leen un cuento todas las noches.

De ahí que no podamos contentarnos –aunque lo hagamos con la mayor habilidad– con predicar la abstención educativa para “dejar que la creatividad se desarrolle libremente”. Más aún: no podemos insinuar que la creatividad sería un don que solo necesita que no se le imponga ninguna restricción escolar para florecer. Pues la creatividad es algo que se forma; exige una investigación permanente del maestro para encontrar situaciones estimulantes, proporcionar recursos variados, buscar materiales adaptados, recurrir a dispositivos atractivos, identificar obligaciones fecundas, tener una actitud de espera positiva y exigente hacia cada alumno. Ciertamente, podemos suponer que Ken Robinson sabe todo esto... Y, sin embargo, da a entender lo contrario y acuna a su público con ilusiones, al mismo tiempo que anestesia, con su optimismo absorto, toda verdadera inventiva pedagógica.

He aquí donde se origina mi cólera: en la circulación de lugares comunes pedagógicos que, detrás de la unanimidad de la fachada, pueden dar lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las verdaderas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación. Merecen adultos que se mantengan en pie, que no renieguen de nada pero que tampoco se dejen engañar.

¹- Disponible en: <www.ted.com/tals/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language-fr>.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía es un deporte de combate (1)

A pesar de algunas treguas mediáticas en las que sus adversarios parecen debilitarse, los pedagogos siempre tienen la sensación de estar “en el frente”. Y, en efecto, están permanentemente librando una batalla.

Y la están librando, sobre todo, porque deben recordar sin cesar –y primero ante sí mismos– que nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, que todos pueden aprender y crecer, que el objetivo de la transmisión de la cultura no puede ser seleccionar a los miembros de las élites, sino que debe ser ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar. Contra todas las formas de fatalismo y de renunciamento, contra la obsesión clasificadora de nuestras sociedades, contra el encasillamiento sistemático de los sujetos en “tablas” propio de las instituciones que se contentan con “administrar flujos”, los pedagogos son portadores de una “insurrección fundadora” que los sitúa siempre, en mayor o menor medida, en posición de combate y los hace aparecer como “los aguafiestas de la enseñanza rutinaria”.

Pero los pedagogos están además “en el frente” porque predicán también –y este es el rasgo que irrita a muchos– el “respeto” del alumno. Si bien postulan su educabilidad, recuerdan sin cesar que la educación no es una invención y que nadie puede aprender ni crecer en lugar de otro. Si bien aceptan de buena gana que existe una anterioridad de la cultura y de los saberes sobre los sujetos que vienen al mundo, ello no les impide afirmar que cada sujeto debe apropiarse de esa cultura y de esos saberes a su manera singular, una manera que exige su participación personal. Ontológicamente, el saber precede al aprender; pedagógicamente, el sujeto precede al saber. Y en esta doble antecendencia estriba toda la dificultad de la empresa pedagógica. Es lo que hace que los pedagogos terminen siendo “los aguafiestas de la simplificación rutinaria”.

Desde el momento en que se considera que la pedagogía nunca ha terminado de proponer los recursos y los métodos que hagan deseables y accesibles los saberes y que, simultáneamente, se acepta la impotencia del docente sobre un sujeto que por sí solo puede decidir aprender y crecer, solo nos queda batallar día a día contra todas las tentaciones del pensamiento mágico. Es necesario rechazar la devoción ante programas cuya importancia, una vez decretada, parecería garantizar su adquisición. Hay que renunciar a la creencia en el poder irresistible de la conminación a aprender, aun cuando todos los actores de la escuela la repitan en cadena y las familias y los medios la retransmitan. Hay que abandonar, además, tanto la nostalgia de un pasado idealizado, en el que “los alumnos todavía estaban motivados y eran aplicados”, como la utopía de una

sociedad ideal donde las tecnologías numéricas permitirían por fin que todos los niños estuvieran como por milagro en un pie de igualdad ante los saberes y los intercambiaran espontáneamente en una gran fraternidad planetaria. La pedagogía sabe que aprender no es algo que surja por generación espontánea, que enseñar requiere, al mismo tiempo, mucha ambición y mucha modestia. Por ello, los pedagogos pueden estar orgullosos de parecer a veces los “aguafiestas de la beatificación rutinaria”.

Pero es evidente que, para ser creíbles en su empresa, los pedagogos deben dar el ejemplo del rigor que pretenden encarnar.

Pues, en los “deportes de combate”, nadie puede vencer al adversario sin obtener primero la victoria sobre sí mismo. No hay ninguna probabilidad de dominar la situación si uno no se domina primero. Es necesario depurar el gesto de toda veleidad narcisista. Renunciar a complacerse brillando ante el público. Evitar, más que nada, hacerse el perdonavidas agotándose en la demagogia de los efectos mientras el adversario se concentra, recobra sus fuerzas e identifica el punto débil, el lugar donde el golpe será fatal.

En los “deportes de combate”, la generosidad no basta y, sobre todo, no exonera en modo alguno al combatiente de hacer un trabajo de preparación preciso y exigente. Sin él, sin el esfuerzo por comprender, acercándose lo más posible a lo más justo, lo que establece la diferencia entre un gesto aproximativo y un gesto perfecto, no hay ninguna posibilidad de triunfar. Lo más que se puede lograr es atraer la simpatía del público una vez en tierra, enternecer las miradas haciendo pasar al perdedor por víctima y recuperar así, in extremis, algunas satisfacciones narcisistas.

Ahora bien, decir que el pedagogo descuella en esta gimnasia victimaria es quedarse corto. Con excesiva frecuencia, transportado por sus convicciones, desdeña el cincelado del concepto a favor del patetismo del discurso. Legítimamente indignado por la terrible comprobación de que “la especie es malvada con sus niños” (Hameline, 2000: 95), se deja llevar por el entusiasmo militante olvidando muchas veces asegurar la retaguardia. Así es como practica de buena gana la denuncia sistemática y la rectificación moral. El “respeto al niño” llega a ser para él un estandarte cómodo que permite reclutar médicos, psicólogos y sociólogos, padres, enseñantes y trabajadores sociales, todos unidos tras algunas fórmulas que gozan de amplio consenso: “el niño es un ser humano de pleno derecho”, “hay que respetar las leyes de su desarrollo”, “debemos escuchar su palabra, responder a sus necesidades e intereses”, “un niño solamente puede aprender si está activo y colaborando con los otros”, etc. Todas esas afirmaciones parecen constituir un cuerpo de doctrina bastante estabilizado para permitir distinguir y promover “las buenas prácticas educativas”. Son declaraciones que funcionan como un signo de reconocimiento para todos aquellos que, de una u otra manera, militan por “la causa de los niños”.

Es indudable que nadie puede escapar por completo a esta doctrina tan difundida que, probablemente, sea incluso necesaria para alimentar el “hogar mitológico” (2) donde se origina nuestra capacidad de afrontar todos los días la multitud de pequeños y grandes fracasos, como las persecuciones puntillosas de las jerarquías e instituciones. Para volver

al trabajo cada mañana y enfrentar la inevitable suficiencia de los especialistas del “Eso no es posible... ¡Y ya se lo he dicho a usted claramente!”, hace falta tener un coraje que ni los análisis filosóficos más exhaustivos ni los trabajos científicos más rigurosos han sido capaces de comunicarnos. Además, tenemos necesidad de palabras rituales y de colectivos convencidos, de certidumbres proclamadas y de exhortaciones vibrantes de nuestros “valores fundadores”. Pues el ser humano no vive solo de ciencia. Y quien debe estar a cargo diariamente de niños excitados, distraídos o indiferentes, a los que uno tiene la obligación de transmitirles, no puede prescindir de algunos “lugares comunes” pedagógicos para hacer frente al océano de indiferencia tecnocrática de su institución. (3)

Sería muy pretencioso quien proclamara entonces: “Lugares comunes pedagógicos, de vuestra agua no beberé...”. Pero también sería muy ingenuo quien imaginara que esos lugares comunes le van a permitir ganar el combate contra la fatalidad y la injusticia, por la democratización del acceso a los saberes y la emancipación de los hombrecitos y mujercitas a su cargo. Pues lo que nos mueve no nos permite verdaderamente combatir al adversario. Todo lo contrario: al exponerlo sin precaución, corremos el riesgo de caer en el ridículo o el descrédito. Las profesiones de fe, en sus aproximaciones inevitables y su entusiasmo ingenuo, suscitan siempre una mezcla de ternura y de piedad: sentimientos que no arman precisamente la mano del militante.

Así es como lo que solemos llamar “la pedagogía” puede parecer un fárrago ideológico en el que ciertas etiquetas surgidas del movimiento de la Educación Nueva, estructurada a comienzos del siglo XX, permiten todas las interpretaciones y abren la puerta a todas las sospechas: “el alumno en el centro”, ¿no es el niño rey? “El niño activo”, ¿no es la totemización del bricolaje en detrimento de los saberes elaborados? Apelar a la “motivación”, ¿no es el capricho institucionalizado? Y la “personalización”, ¿no es encerrarse en lo determinado? En cuanto a la “pedagogía de proyecto”, ¿no confunde la escuela, que está hecha para aprender, con el taller o la fábrica, que están hechos para producir?

Es por ello que, sin negar la necesidad de cierta retórica pedagógica, el pedagogo debe obligarse regularmente a someter esos lugares comunes a la prueba del concepto. Sin ceder a la perversión científicista de ciertos universitarios –que utilizan el fracaso de los discursos y las prácticas pedagógicas como instrumento de su carrera y como prueba de su propio éxito–, se hace necesario pasar las “evidencias compartidas” del discurso que utilizamos por el tamiz de un rigor informado. Sin complacencia, pero sin concesión. Para disipar, en la medida de lo posible, los malentendidos.

Pero también sin ilusiones: nunca es posible erradicar de forma definitiva los malentendidos. Cuando uno creía haber aclarado las cosas, aparecen otros en los pliegues mismos del intento de clarificación. Otros, por su parte, resisten o se desplazan. De modo que la tarea nunca termina. ¡Felizmente! Si ya no tuviéramos ningún malentendido que aclarar, ya no tendríamos nada que decirnos.

Nunca estimen que estas pistas y estas luces son definitivas, no restablezcan los tabúes, no jalonen de rutina las nuevas sendas. Lo escandaloso no es que los

educadores critiquen e intenten mejorar los métodos de Montessori, de Ferrière, de Decroly, de Piaget, de Washburne, de Dottrens o de Freinet. El escándalo educativo es que reaparezcan “fieles” que pretendan edificar, en el punto mismo en que se detuvieron esos educadores, capillas que guarden celosamente nuevas Tablas de la Ley y reglas magistrales y que no se comprenda que el pensamiento de Ferrière, de Piaget, de Washburne, de Dottrens o de Freinet es en esencia cambiante, que hoy no es lo que era hace diez años y que, en diez años, habrán germinado nuevas generaciones (Freinet, 1945).

1- Este título, por supuesto, es un plagio del título del filme de Pierre Carles estrenado en 2001 *La sociología es un deporte de combate*. Si bien no siempre comparto el punto de vista de Pierre Carles, su trabajo destinado a mostrar “el pensamiento de Pierre Bourdieu en acción” es sumamente notable y nos invita a “desontologizar” los trabajos intelectuales y las investigaciones universitarias: ninguna teoría se desarrolla en el éter del pensamiento puro, protegida de las vicisitudes del tiempo y de las tensiones que sacuden el mundo. Y, más que cualquier otra, la reflexión educativa está obligada a no enredarse en su “cientificidad” ni refugiarse en “la filosofía” y negarse a considerar la función que cumple, en realidad, en el debate político y social.

2- La expresión es de Cornelius Castoriadis, quien muestra que ninguna sociedad puede “unirse” e “instituirse” en el registro puramente “económico-funcional” y que hace falta un “imaginario social”: “La seudorracionalidad moderna es una de las formas históricas de lo imaginario” (Castoriadis, 1975: 219). Así como la humanidad no es reducible a una visión ingenua de sus “necesidades materiales”, la fuente de la participación de todo ser humano está en una visión que supera el conjunto de las “razones” oficialmente movilizadas para justificarla.

3- Daniel Hameline (1986: 63 y 64) propone una teoría de los “lugares comunes pedagógicos”, a la que remito al lector: en el “lugar común, la argumentación se extiende entre el truísmo y la evidencia” y “el eslogan mismo es lo que permite, al precio del malentendido latente, la unidad de acción”.

1. LOS MÉTODOS ACTIVOS: DEL BRICOLAJE A LA OPERACIÓN MENTAL

“Solo se aprende bien estando activo...” Evidentemente, no hay “lugar” más “común” que este. Por otra parte, nadie, que yo sepa, pretendió alguna vez lo contrario y sería una tarea muy difícil encontrar en los escritos de los polemistas más antipedagógicos un elogio del “niño pasivo”. Sin embargo, la expresión dista mucho de ser insignificante y todavía suscita numerosos debates. Es que hay mil maneras de estar “activo” y la palabrita no dice nada de la naturaleza de la actividad requerida para aprender ni, a fortiori, de la naturaleza de las situaciones pedagógicas capaces de suscitar tal actividad.

“EL MÉTODO ACTIVO”: ¡TRABAJAR EN CLASE!

Contrariamente a lo que afirma una leyenda tenaz, Jules Ferry (1) no era en modo alguno refractario a la reflexión pedagógica. Hasta solía presentarse de buena gana como un ferviente partidario de lo que ya entonces se llamaba “métodos nuevos”:

Estos métodos nuevos [que él anhelaba implantar] ya no consisten en dictar la regla como una orden al niño sino en hacérsela descubrir; se proponen ante todo excitar y despertar la espontaneidad del niño para vigilarla y dirigirla en su desarrollo normal, en lugar de aprisionarla en reglas ya hechas a las que no presta ninguna atención. (2)

En tales condiciones, no debe sorprender que Ferry haya propuesto al filósofo Henri Marion, muy comprometido con la promoción de la enseñanza secundaria para las jovencitas y particularmente sensible a las cuestiones pedagógicas, para que ocupara, en 1883, la primera cátedra de Ciencia de la Educación de la Sorbona.

En aquella época, a diferencia de ahora, la expresión “ciencia de la educación” se escribía en singular: (3) no es que Jules Ferry y Henri Marion hubiesen juzgado que la pedagogía era una simple “técnica” deducible de datos científicos indiscutidos y asentados en “verdades positivas”, a semejanza de las matemáticas o de la física, sino que, no me cabe la menor duda, en la perspectiva voluntarista de la construcción de una institución escolar del Estado, laica y gratuita, consideraron que, para asegurar la

“instrucción obligatoria”, afirmar la existencia de una “ciencia de la educación” presentaba la ventaja de basar la empresa en una doctrina estabilizada (Gautherin, 2002).

En 1888, Henri Marion da así, ante una platea de “*hussards noirs* (4) de la República” en formación, una lección que tendrá gran repercusión y cuyo texto será considerado durante largo tiempo como el “manifiesto” pedagógico por excelencia. De entrada, Marion afirma: “Hay un solo método pedagógico digno de ese nombre: el método activo” (cit. en Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995). Y justifica ese principio de dos maneras: por un lado, explicando que la función del maestro es “poner en movimiento” el espíritu del alumno, darle “el impulso y el despertar” necesarios para su desarrollo; por otra parte, subrayando que, según la fórmula de Aristóteles, “uno solo sabe realmente lo que ha hecho por sí mismo”.

Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, “componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas”. Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de “movilizar” y de “hacer actuar”, de movilizar haciendo actuar y de hacer actuar movilizándolo. Para Henri Marion, “el método activo” consiste, sencillamente, en organizar la clase para que el alumno trabaje en ella de verdad, es decir, que no se contente con escuchar ni siquiera con memorizar las reglas de gramática, las fórmulas matemáticas o las lecciones de geografía, sino que las ponga en práctica. Esta actividad de “poner en práctica” tiene la doble ventaja de combatir el aburrimiento y de favorecer la comprensión, de suscitar la implicación y permitir la asimilación.

Y “el método activo” es tanto más eficaz, explica Marion, cuando el maestro alterna metódicamente tiempos de descubrimiento (que él llama “eurísticos”) y tiempos de formalización (“breves resúmenes, cuadros sinópticos, hasta lecciones *ex cathedra*”): de este modo, los primeros, que siempre corren el riesgo de ser “desordenados e inconexos” quedan equilibrados por los segundos, “cuya función propia es asegurar el orden en el espíritu y la organización de las ideas adquiridas”, mientras que los segundos, que pueden caer fácilmente en “la lección magistral interminable que hastía al alumno porque lo deja inerte”, quedan equilibrados por los primeros, en los que “se invita al espíritu del niño a sacudir los arbustos para que él mismo haga saltar la liebre”.

Más precisamente y de manera aún más exigente, el maestro que practica “el método activo” podrá hacer que emerja la necesidad de formalización dentro del trabajo de descubrimiento mismo e ingeniárselas para que los alumnos tomen parte de esa formalización a fin de que descubran “la alegría de atrapar la presa que hicieron salir de su escondite”. Cada alumno estará así “tan feliz de actuar para coordinar y aplicar su saber como antes estuvo por adquirirlo”, con la condición, por supuesto, de que se haya implicado de manera personal en esta tarea y de que la “formalización” no se reduzca a una síntesis seudocrática en la que solo se solicite, de manera rápida y superficial, la participación de los “buenos alumnos”.

Definido así, en 1888, por Marion, “el método activo” dista mucho de ser una antigualla que debe ser pasada a retiro: en múltiples cursos y numerosas enseñanzas –

desde la escuela primaria hasta la universidad y aun en la formación de adultos–, incluso representa un ideal del todo aceptable. Este enfoque insiste legítimamente, como lo hará más tarde el filósofo Alain (1932: XXV), en la vanidad de esas “pequeñas Sorbonas” donde se somete al niño a escuchar y se lo incita a dejar que su espíritu vague cuando, por el contrario, habría que focalizar su atención y entrenar su inteligencia estimulándolo a hacer un trabajo preciso:

Nadie aprende a dibujar mirando a un profesor que dibuja muy bien. Nadie aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso. Del mismo modo, me he dicho con frecuencia, nadie aprende a escribir ni a pensar escuchando a un hombre que habla y piensa bien. Hay que intentarlo, hacer, rehacer, hasta que el oficio se haga carne, como suele decirse (Alain, 1932: XXXVII).

“El método activo” nos remite primero –y este es su mayor mérito– a una exigencia fundadora de toda enseñanza: hacer trabajar a los alumnos en clase, ponerlos “en actividad”, acompañarlos en sus investigaciones, sus ejercicios o sus deberes y hacerlo sin que la benevolencia ni la exigencia decaigan. Hacerlos leer y escribir, hacerlos combinar y construir, hacerlos corregir y mejorar sin cesar lo que han hecho, aplicando lo que Alain llama bonitamente “la paciencia del taller” (Alain, 1932: XXXVII). Instituir la clase como “espacio de trabajo”, metódica, obstinada, materialmente. Forzarse a establecer una organización rigurosa, velar por que la disposición de los muebles se adapte a las actividades, por que las consignas sean claras y por que los instrumentos de trabajos estén disponibles y sean de calidad. Someter de forma sistemática la actuación del profesor al trabajo de los alumnos. ¡Lo que no es tarea sencilla! Se trata de una “revolución copernicana” en pedagogía que aún debe recorrer un largo camino.

Por lo demás, “el método activo” propone una línea de paso estructurante entre el pragmatismo y el dogmatismo, mientras que nosotros, en nuestros tanteos cotidianos, nos sentimos más inclinados a oscilar de uno a otro alternando actividades espontáneas poco explotadas y explicaciones magistrales en situación de ingravidez. Al alternar los períodos de exploración con los períodos de formalización, implicando a los alumnos en ambos tiempos, “el método activo” permite protegerse al mismo tiempo del activismo y del formalismo; el método hasta llega a definir precisamente el trabajo escolar como articulación del descubrimiento y la formalización, como paso metódico de la implicación vacilante a la construcción de modelos adelantados. Este método se inscribe así en una perspectiva que desarrollarán tanto Bachelard en el campo epistemológico como Piaget en el campo de la psicología cognitiva, quienes mostrarán, cada uno a su manera, que la inteligencia se construye en la dialéctica del empirismo y el racionalismo, cuando el espíritu aprehende los objetos y se reestructura para poder pensarlos.

Con todo, “el método activo”, ya sea enseñado oficialmente en las escuelas normales, ya sea considerado casi de forma unánime como algo evidente por sí mismo, no ha estado libre de esa desecación dogmática que siempre amenaza al menor “método” que se quiera aplicar en pedagogía: pronto se olvidaron sus principios fundadores y solo se

vio en él una vaga incitación a la práctica de los “ejercicios de aplicación”. También se olvidó que la idea de “hacer hacer” de Marion se aplicaba al conjunto de la empresa de enseñanza y se la redujo a estructurar “la lección” según la trilogía “oír-comprender-aplicar” que, desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, terminó sirviendo precisamente para dar realce a los promotores de “la escuela activa”.

“LA ESCUELA ACTIVA”: UNA SOCIEDAD EN MINIATURA

Según Daniel Hameline, la expresión “escuela activa” apareció en 1917 y de una manera bastante anecdótica antes de alcanzar un éxito considerable y terminar siendo el eslogan más utilizado para designar un movimiento pedagógico del que formarían parte la mayoría de las grandes figuras de la pedagogía del siglo XX: Claparède, Ferrière y Bovet en Ginebra, pero también Ovide Decroly, Maria Montessori o Célestin Freinet (Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995).

Muy tempranamente, “la escuela activa” designó, mucho más que un método pedagógico, un verdadero proyecto educativo alternativo. Ferrière la oponía a “la escuela sentada”, pero sobre todo veía en ella el principio de “verdaderos laboratorios de la educación del mañana”. Ya no se trata solo, pues, de mejorar el funcionamiento de la institución escolar para que los alumnos aprendan mejor; consiste en refundarla en su totalidad para que en ella los alumnos aprendan de otra manera. Pues, aun cuando adoptara “el método activo”, la escuela “tradicional” –como pasa a llamársela– continúa siendo, para sus detractores, una escuela del ejercicio artificial y arbitrario, un lugar donde se somete al niño a presiones incompatibles con las leyes “naturales” de su desarrollo. Para los promotores de “la escuela activa”, hay que apoyarse en “las necesidades” del niño y proponerle “actividades funcionales” en línea con sus necesidades: de ese modo el alumno va a desarrollarse y a acceder “naturalmente” al conjunto de los saberes que le son necesarios.

Por esta razón los promotores de “la escuela activa” insisten en que es menester apoyarse en los trabajos manuales que, en su opinión, responden a la necesidad fisiológica y psicológica de movimiento propia del niño y le permiten descubrir al mismo tiempo las posibilidades de su cuerpo y las riquezas del mundo. De forma progresiva, se irán articulando tanto el cálculo como la lectura en relación con los trabajos manuales, sosteniendo la hipótesis de una continuidad perfecta entre la satisfacción de las “necesidades” del niño y los saberes más elaborados.

Los pensadores de “la escuela activa” se inspiran en el pedagogo alemán Georg Kerschensteiner, quien, a comienzos del siglo XX, fundó en Múnich las “escuelas del trabajo”: para él, la escuela debe proponer a los niños un “trabajo verdadero”, lejos del intelectualismo que preside los programas escolares. Kerschensteiner no recusa la

necesidad de adquisiciones intelectuales, pero sostiene que estas deben inscribirse en el marco de actividades colectivas que las hagan necesarias y que permitan su adquisición (Huguenin, 1933).

El movimiento de “la escuela activa” también mira con mucho interés las experiencias de Abbotsholme y de Bedales, nacidos en Inglaterra a fines del siglo XIX, estudiadas por Edmond Demolins en un libro que tuvo gran repercusión cuando fue publicado en Francia en 1897, *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons?* [*En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones*]. En él, el autor describe su descubrimiento de “escuelas nuevas” que pretenden constituir verdaderos “pequeños mundos” en el seno de los cuales los alumnos se entregan a toda clase de actividades “reales y prácticas”: trabajan en tareas agrícolas y redactan un periódico, montan piezas de teatro y participan de los trabajos que impone la vida colectiva.

En 1899, Demolins funda en Francia la École des Roches, prestigioso establecimiento privado en el que los alumnos viven en pequeños equipos que están a cargo de uno de ellos –“el capitán”–, en el que se practican numerosos deportes, en el que cada alumno participa en talleres de carpintería o plomería además de entregarse a una multitud de actividades artísticas de alto nivel (Bertier, 1935). Es evidente que se trataba, tanto en Inglaterra como en Francia, de establecimientos para la elite frecuentados por niños y adolescentes particularmente privilegiados de quienes es dable suponer que ya habían adquirido el gusto de aprender y con los cuales el docente podía permitirse algunas modificaciones de los programas oficiales sin el temor de meterse en problemas.

Pero otras experiencias con lo que hoy se llamaría “públicos difíciles” y, también, con un horizonte ideológico completamente distinto, se inspiraron en principios pedagógicos que, sin embargo, son comparables: es el caso, por ejemplo, de la cooperativa integral “La Ruche” [La Colmena], fundada en 1905 por el anarquista Sébastien Faure para unos cuarenta niños de uno y otro sexo: (5) espacio escolar y de producción, la granja implica a todos los niños en el conjunto de sus actividades y, gracias a ello, propone “una educación integral, es decir, física, manual e intelectual, libertaria e igualitaria” (Faure, 1992). También allí los alumnos practican numerosos ejercicios físicos, trabajos manuales, actividades artísticas; se organizan excursiones e investigaciones; se elaboran paneles y maquetas en equipos; se organizan grupos de discusión... y las enseñanzas que no pueden darse así se efectúan de manera “positiva”, “inductiva”, “teniendo solamente en cuenta las cosas concretas, vivas, vistas; apoyándose en la observación; apelando al espíritu crítico; basándose en la experimentación; integrando la verificación y el control de los resultados a cargo del grupo”.

En 1917, “La Ruche” tuvo que cerrar sus puertas, “víctima de la guerra, pero también de la bolcheviquización del movimiento obrero y de su creciente desinterés por la autogestión generalizada” (Raynaud, 1992: 21). Abbotsholme y Bedales continuarán su camino, al igual que la École des Roches, pero de una manera cada vez más elitista y reintroduciendo progresivamente todos los elementos de la cultura escolar “tradicional”. En Ginebra, la “Maison des Petits” [La Casa de los Niños], fundada en 1913 por Claparède como escuela de aplicación del Instituto Jean-Jacques Rousseau, todavía

existe: en ella se practica una pedagogía “activa y personalizada”, pero muy alejada de la utopía de las “comunidades de niños” preconizada por los grandes teóricos de “la escuela activa” (Ferrière, 1950).

No obstante, “la escuela activa” continúa estando muy presente en el imaginario pedagógico a semejanza de una “ciudad ideal”... Este sitio ideal sería un “pequeño mundo” en el que niños y adultos vivirían juntos y participarían, cada uno en función de sus medios y de sus competencias, en el funcionamiento de lo colectivo. Sería una sociedad en miniatura en la que se ajustaría el conjunto de sus dimensiones y sus instituciones –económicas, sociales, jurídicas y políticas– a fin de que cada niño encontrara en ella su lugar. Sería una “ciudad del aprendizaje” en la que todos los saberes podrían emerger como consecuencia natural de las actividades cotidianas, sin que fuera necesario imponerlas mediante programas ni obligaciones escolares. Ya no habría “clases”, solo “talleres”; ya no habría “deberes”, simplemente “tareas necesarias al bien común”; ya no existiría la obligación de aprender, solo habría un deseo permanente y contagioso de saber. Ya no se opondrían “la escuela” de un lado y “la vida activa” del otro, puesto que “la escuela activa” conciliaría definitivamente los dos ámbitos y estos constituirían uno solo en lo que a veces se ha llamado, en su acepción más ambiciosa, “la pedagogía de proyecto”.

“LA PEDAGOGÍA ACTIVA”: ESTAR ACTIVO PARA APRENDER

Pero las ciudades ideales y los mundos utópicos tienen dificultades para ocultar, detrás de la perfección formal que los caracteriza, la reproducción drástica de las desigualdades que fomentan. Su lema: “The right man at the right place” [“La persona adecuada en el lugar adecuado”], en función de su nacimiento, del lugar que le ha sido asignado, de los talentos de que dispone y del destino al cual no puede escapar. “The right man at the right place” es la divisa que preside el destino de *Utopía*, de Tomás Moro, y de *La ciudad del sol*, de Tommaso Campanella, o de las ciudades aztecas como las peores anticipaciones de la ciencia ficción: un mundo cerrado que gira sobre sí mismo reproduciendo de manera idéntica las mismas configuraciones sociales.

Pero “The right man at the right place” es también la fórmula que el pedagogo Adolphe Ferrière (1972: 205) utiliza para describir el ideal de “la escuela activa”. Y ello no implica que su generosidad esté en tela de juicio: Ferrière quiere una escuela y una sociedad fundadas en “la entrega y la solidaridad”; dice que lo que desea es concretar “la aspiración universal a la armonía social”. Pero, al obstinarse en situar la adquisición de todo saber en la prolongación funcional de una actividad productiva socialmente valorizada, olvida que “tener éxito” y “comprender” son dos objetivos que no responden a la misma lógica (Meirieu, 2010: 57 y ss.). En efecto, desde el momento en que una

actividad colectiva debe contribuir al buen funcionamiento de lo colectivo, ya no obedece más que a un criterio de eficacia económica y social. Y el éxito de la tarea a expensas de la satisfacción del grupo “suscita espontáneamente, como lo explica el mismo Ferrière (1972: 178), una división de los roles según las aptitudes de cada uno”. Por lo tanto, ninguna oportunidad para aquel que vacile sobre sus “aptitudes”, para el que ignore o “tantee”, para el que haga perder tiempo o arruine el material, como tampoco para el que no se atreva a lanzarse a lo desconocido, a participar en una actividad colectiva cuyo éxito, evidentemente, lo comprometería.

Activar la lógica productiva para movilizar a los sujetos en una actividad es, pues, inexorablemente un modo de ratificar las desigualdades y de dejar que se reproduzca la tripartición clásica entre planificadores, ejecutantes y desempleados. “La escuela activa” se vuelve así “la escuela de la actividad productiva” e hipoteca la posibilidad de un individuo de participar en actividades que no domina bien o domina poco y en las cuales el grupo no aceptaría que fracase. Así, lo que amenaza permanentemente la pedagogía de “la escuela activa” es que, aun cuando se movilice a un grupo de alumnos en un proyecto de futuro, no es posible interesarse en cada uno de ellos más que atendiendo a su pasado, considerando lo que ya sabe hacer y no lo que debería aprender a hacer.

La focalización en la eficacia productiva desalienta toda tentativa de animarse a superar el pasado, a adquirir nuevas “aptitudes”, a trasgredir “lo dado”. Este enfoque funciona como una “pedagogía al revés” que encierra a cada alumno en lo que ya es, en lugar de apostar a su educabilidad y de ofrecerle nuevos horizontes. Así concebida, “la escuela activa” se transforma –sin advertirlo, por supuesto– en una máquina de vedar los aprendizajes y de excluir a quienes tendrían más necesidad de participar activamente en aprendizajes nuevos. Es implacable con quienes tendrían una auténtica necesidad de hacer lo que todavía no saben hacer ¡para aprender a hacerlo!

Pero ¿es esta razón suficiente para renunciar a todo lo que nos ha aportado el movimiento de “la escuela activa”? No, evidentemente no. Pues muchas grandes figuras pedagógicas, conscientes de los desvíos que amenazan “la pedagogía activa”, construyeron dentro de ella dispositivos que precisamente permiten garantizar los aprendizajes sin dejar de promover la movilización de los alumnos gracias a un proyecto colectivo.

Así, Anton Makarenko (1967), quien, en 1920, crea la colonia Gorki para ofrecer una estructura educativa a los adolescentes no considerados por la Revolución bolchevique, impone sistemáticamente, en todos los grupos y para el conjunto de las actividades de la colonia, la rotación de los roles y de las tareas, de modo tal que nadie quede excluido de ninguna función ni de ningún aprendizaje.

Desde la década de 1930, Célestin Freinet (1949) instaura, junto con las actividades colectivas, como el periódico de la clase o las investigaciones, el sistema de “diplomas obligatorios”, importado del scoutismo, (6) que le permite distinguir los aprendizajes impuestos a todos (los “diplomas obligatorios”, como el de lectura, el de escritor, el de historiador o el de ingeniero botánico) de los que corresponden a las elecciones de cada alumno (los “diplomas accesorios”, como el de recolector de plantas medicinales o el de

marionetista). Una “comisión de diplomas” que reúne a varios docentes, representantes de los alumnos y de los padres en una sesión de carácter deliberadamente solemne, valida cada diploma. Además, para Freinet, la combinación de los diplomas debe sustituir los exámenes de fin de ciclo y permitir una verdadera personalización de la enseñanza. En esta misma perspectiva, elabora ficheros individualizados autocorrectivos que garantizan que, en cuanto a los objetivos fundamentales, cada alumno efectúe el trabajo que necesita y reinvierta luego los conocimientos adquiridos en actividades colectivas.

Así, tanto Makarenko como Freinet nos abren la senda de una auténtica “pedagogía activa”. Nos invitan a concentrarnos en la verdadera pregunta pedagógica, que es la siguiente: ¿cómo hacer activo al alumno para que se movilice en las diversas actividades y, al hacerlo, logre aprendizajes exitosos?

“HACER ACTUAR PARA HACER APRENDER”, SÍ, PERO ¿CÓMO?

1) El punto nodal cuando nos referimos a la actividad de un sujeto en materia de aprendizaje es la distinción fundamental entre “tarea” y “objetivo”

En efecto, en la mayor parte de las actividades sociales, lo importante es la tarea: esto es así en las actividades productivas del circuito económico (a todo “productor” se le exige la calidad de su producto); es así en toda actividad profesional (que se juzga en relación con criterios de eficacia de la empresa privada o pública); también es así cuando se trata de nuestros compromisos ciudadanos (que se miden con la vara del servicio ofrecido y del progreso de la causa); también lo es si nos referimos a las contribuciones que hacemos a la vida social (de las que esperamos legítimamente un resultado positivo), y lo es también en toda intervención que hacemos en nuestros grupos humanos de pertenencia (donde nuestro aporte contribuye a la satisfacción de todos).

Pero, cuando se trata de aprender, lo importante no es de ninguna manera “el producto” que “se lanzará al mercado”, ni siquiera la evaluación institucional o social que se haga de él; lo importante reside en las adquisiciones y en la progresión que habrá permitido la fabricación de ese producto. Ciertamente, cuando se trata de recitar una lección, de entregar un deber individual o de aprobar un examen, podría considerarse que la tarea (el objeto entregado y evaluado) “representa” el aprendizaje, pero esto es en gran medida una ilusión.

La distinción que hace Noam Chomsky (1971) entre “actuación” [*performance*] y “competencia” en lingüística (7) permite relativizar aquí en forma considerable las cosas: un sujeto puede perfectamente haber adquirido y dominado una “competencia” y, por razones de contexto y de coyuntura, no haber producido la correspondiente actuación; a la inversa, puede haber tenido una buena *performance* de manera perfectamente aleatoria

sin dominar en realidad la competencia requerida ni ser capaz de reproducir aquella actuación.

A fortiori, en el marco de una producción colectiva, la calidad del resultado nunca garantiza de facto la implicación ni el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Hasta es más probable que se dé lo contrario: un “producto bien logrado” (sea un periódico escolar, una lámina sobre un país o un animal, la maqueta de una ciudad romana, una demostración científica o la representación de una obra de teatro) sugiere más bien que se han utilizado las competencias ya existentes y que se ha dejado al margen a los alumnos que tenían pocas o ninguna, a riesgo de tener que compensar su frustración en el trabajo identificándolos con el resultado: en efecto, el producto tuvo éxito gracias a la abstención de estos; su participación habría hecho perder tiempo, arruinado parte del material y comprometido la calidad del producto, lo que habría disminuido la satisfacción narcisista colectiva.

En materia de aprendizaje, lo que hay que evaluar, entonces, es el objetivo de adquisición y de progresión para cada participante; por otra parte, los medios para hacer esta evaluación no son en absoluto evidentes y deben construirse de manera rigurosa combinando varios indicadores: (8) Célestin Freinet (1949) validaba los diplomas por la realización de un trabajo extraordinario asociada a una explicación detallada de los pasos seguidos para llevarlo a cabo (a fin de verificar la implicación y la comprensión del alumno) y a dos pruebas complementarias (para permitir ampliar el espectro y evitar la excesiva especialización). Por cierto, hay que destacar que el trabajo en sí es una tarea, pero aquí su realización se considera como un elemento más de un conjunto de pruebas que permiten inferir el dominio de los saberes elaborados y la capacidad de transferirlos.

El trabajo extraordinario tiene una función simbólica y de valorización, pero lo que se evalúa no es la “obra de arte” misma, stricto sensu, sino la adquisición de conocimientos que la hizo posible. Y, con mayor razón, si se trata de una realización colectiva, la evaluación tendrá que hacerse de forma individual a partir de elementos que permitan puntuar las adquisiciones personales estabilizadas. La exhibición social del resultado y su reciclado en el circuito productivo de ninguna manera garantizan la eficacia pedagógica de la actividad. El pedagogo lo sabe: aun cuando forme a sus alumnos para que con el tiempo utilicen lo que les enseña en el “circuito productivo”, no debe obtener satisfacción de lo que los niños producen en clase sino de lo que aprenden. Toda la dificultad –y la nobleza– de la pedagogía estriba en esto: el objetivo –porque siempre corresponde al registro mental– es en gran medida invisible y, sin embargo, nunca debe perderse de vista.

2) La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio

La mayor parte de nuestras actividades cotidianas no nos permiten aprender verdaderamente. Es cierto que, por medio de la experiencia, podemos perfeccionarnos,

ser más rápidos, eficaces y precisos, pero no tenemos el tiempo suficiente de efectuar incursiones en terrenos desconocidos. La “formación a lo largo de toda la vida” que, sin embargo, todos reivindicamos, todavía sigue siendo en gran medida una ficción: sometida al principio de la ganancia rápida sobre la inversión, esa formación se focaliza en el saber hacer operativo (las famosas “competencias”) en detrimento de los aprendizajes nuevos, de las aperturas culturales y de una verdadera formación ciudadana.

Por lo demás, el progreso técnico está ahí precisamente para evitarnos aprender. Nos permite, cada día un poco más, “lograr sin comprender”: sin saber lo que pasa bajo el capó del automóvil o detrás de la pantalla de la computadora, sin disponer de una representación, siquiera aproximativa, de los modelos teóricos que utilizamos, sin siquiera tener que leer los manuales de instrucciones. Por supuesto, a veces nos queda un poco de tiempo para “cultivarnos”, leer publicaciones o mirar programas científicos, consultar Internet o pedirle a alguien que se tome el trabajo de explicarnos algo. Pero todo esto corresponde a un tiempo robado, en función de las oportunidades, al frenesí productivo en el que estamos todos, en mayor o menor medida, embarcados.

Ahora bien, la escuela, precisamente, tiene la vocación de instituir un tiempo para aprender; para aprender de manera sistemática y no aleatoria. Esa es la gran lección de Comenio: frente a los saberes fraccionados, que aparecen en la vida cotidiana de manera fortuita y que se utilizan sin tener verdadera conciencia de sus fundamentos y de lo que ponen en juego, la escuela debe transmitir conocimientos exhaustivos de manera rigurosa, para permitir que todos los alumnos y alumnas se apropien de ellos: “La educación en las escuelas debe ser universal –explica–. Todos deben recibir instrucción de todo” (Comenio, 1992). De todo lo que una sociedad decide transmitir a sus niños para “hacerlos aptos para la vida presente y dignos de su vida futura”.

Es decir que la pedagogía escolar debe construir “situaciones de aprendizaje” para que cada alumno descubra y se apropie de los conocimientos por sí mismo. Sobre este aspecto en particular, Henri Marion tiene razón al insistir en la necesidad de “hacer actuar”, por un lado, y “coordinar las adquisiciones”, por el otro: de este modo plantea, de manera evidente, los fundamentos de toda pedagogía. Pero, sin duda, es indispensable ir más lejos e identificar con precisión las invariables estructurales de toda “situación de aprendizaje”, que son de muchos órdenes:

- Primero, si uno quiere que los alumnos participen de forma dinámica de una actividad de aprendizaje, hay que asegurarse de que lo que se les pide sea algo accesible para ellos o, para hablar como Vigotsky, hay que situarse en su “zona próxima de desarrollo”: (9) lo que se les pide debe ser suficientemente difícil para inducirlos a progresar y suficientemente accesible para no desalentarlos.
- Luego, hay que poner a disposición de los alumnos tanto los materiales como las consignas para que puedan realmente ponerse a trabajar: los materiales pueden estar constituidos por textos o por datos, conjuntos de documentos o de objetos de los que deberán apoderarse, que deberán manipular, clasificar, organizar, tratar y estudiar en función de las consignas que se les indiquen. Materiales y consignas deben estar

seleccionados con cuidado a fin de que, en la interacción entre unos y otras, los alumnos “operen” mentalmente y de que, mediante esa operación, se eleven por encima de su sistema de representaciones para reestabilizarlo en un nivel superior. “Pensar es operar”, explica Hans Aebli (1951), uno de los primeros que tradujeron al terreno de la acción pedagógica y didáctica los principios fundamentales de la psicología piagetiana.

La tarea del maestro consiste en crear situaciones que le permitan al niño construir las operaciones que debe adquirir. [...] Para ello tiene que presentar el material adecuado para esta actividad intelectual y velar para que la investigación de la operación nueva esté orientada en la dirección deseada (Aebli, 1951: 74).

Y, en efecto, esto es “hacer actuar para hacer aprender”: hacer posible una actividad que podrá ejercerse en el seno de un sistema elaborado de recursos y de obligaciones, de manera tal que la acción haga progresar intelectualmente al sujeto. Sigue siendo una necesidad que luego, por supuesto, el docente proponga una formalización de las aptitudes adquiridas; pero, como dice Henri Marion, esa formación debe constituir además una ocasión de actuar para el alumno: “Hay que cuidarse de no recaer, con el pretexto del orden y la exposición sintética, en el largo monólogo que ahuyenta la atención... El niño está deseando participar de ese trabajo y también en esta etapa hay que preguntarle a él en la medida de lo posible” (según Hamelin, Jornod y Belkaid, 1995: 69).

- Pero Henri Marion permanece, como vemos, en el marco de actividades ampliamente individuales. Sin embargo, los pedagogos subrayan con justicia la importancia de las actividades de aprendizaje colectivas, tanto para formar al alumno en la socialización como para favorecer los intercambios entre pares, intercambios que, como han podido mostrar los psicólogos, tienden a contribuir al progreso de cada individuo. Por consiguiente, hay que garantizar que el trabajo común no suscite la división del trabajo y que engendre, en cambio, una verdadera cooperación que promueva el progreso de todos. Es por ello que el maestro debe definir entonces un “modo de funcionamiento grupal” que dé la posibilidad a cada alumno de “operar” por sí mismo y construir nuevos saberes: esto pasa por un trabajo individual previo que garantice la contribución de todos, con reglas de juego precisas, que eviten que algunos se enquisten en roles o funciones que les impiden progresar. Si se dan estas condiciones, un trabajo de grupo puede transformarse en un “grupo de aprendizaje” y cumplir su función propiamente pedagógica en la institución escolar o de formación (Meirieu, 2010).

3) Ser “activo” es ejercer una “actividad mental”, pues ¡la única actividad que permite aprender es la que pasa “en la cabeza del alumno”!

Édouard Claparède (1930: 65) no dice nada diferente en *La educación funcional*, de 1930: “La verdadera actividad no es la actividad exterior, la actividad de efectuar algo – explica–, es la actividad del espíritu en busca de conocimientos”. Y John Dewey, al hablar de “educación progresista”, para describir el vínculo entre experiencia y conocimiento, destaca que lo esencial no es adjuntar actividades suplementarias –con lo que se corre el riesgo de que el niño caiga en el activismo–, sino el esfuerzo permanente para articular el “hacer” y el “pensar”, para que emerjan “pensamientos” en y por medio del “hacer” a través de la problematización. El pragmatismo de Dewey (1968) no implica de ningún modo exaltar la actividad práctica permanente, sino que afirma la necesaria continuidad entre la experiencia y el saber, inducida por una pedagogía exigente que vincula sin cesar las situaciones vividas con las lecciones de los saberes y permite así que el sujeto haga “operar” mentalmente los saberes para organizar la experiencia que vive. (10)

En efecto, cuando se observan las cosas con mayor detalle, lo que caracteriza verdaderamente un aprendizaje es el hecho de que “algo pasa en la cabeza del que aprende”. Y corresponde a Antoine de La Garanderie haber recordado con energía y convicción, en los años ochenta, la importancia del “trabajo mental”, pues efectivamente ese “trabajo mental” es lo que tiene que ocupar el centro de las prácticas pedagógicas, es lo que el enseñante debe suscitar y sostener, es lo que debe organizar durante la clase concentrándose en la calidad del “estudio” de los alumnos, en su movilización intelectual, en la apropiación y la manipulación de las imágenes, los conceptos y los modelos que permiten construir verdaderos saberes. (11)

Así, tanto la sistematización del “trabajo personal” en las clases –que proponía Henri Marion– como la actividad de “elaboración” socialmente valorizada –que querían promover los teóricos de “la escuela activa”– nunca llegan a ser por sí solas garantía de una “actividad mental” eficaz. Digámoslo sin rodeos: un alumno puede estar mentalmente muy activo escuchando una “clase magistral” y, por el contrario, puede sumergirse en una pasividad intelectual total durante una clase en la que está institucionalizada la actividad práctica colectiva. Lo que importa, en realidad, es la estructura de la situación de aprendizaje, la existencia de las condiciones que promueven, estimulan y respaldan el trabajo intelectual, en resumidas cuentas, la presencia de un conflicto sociocognitivo (Perret-Clermont, 1979). Todo sujeto debe ser interpelado e inducido a estar mentalmente activo y esto se logra hablándole en un lenguaje accesible, proponiéndole trabajar “en su cabeza” sobre materiales que le abren otros horizontes, pidiéndole que cumpla con exigencias, gracias a las cuales tendrá que rever su sistema de pensamiento, descubrir nuevos modelos de inteligibilidad del mundo, es decir, construir nuevos saberes (Astolfi, 1992).

Se ha criticado mucho “el constructivismo”. Con una extravagante mala fe, algunos hasta han dado a entender que los pedagogos proponían “dejar que los alumnos construyeran solos sus propios saberes”. Es evidente que esto es un absurdo: las obras de la cultura nos preceden y es del todo imposible que cada individuo, abandonado a sí mismo o en el marco de un trabajo de grupo bajo la dirección de un animador

bondadoso, reinvente el conjunto de los saberes que lo harán un ciudadano lúcido y un profesional competente. Imposible imaginar que cada sujeto pueda rehacer toda la historia; la transmisión está ahí precisamente para hacer un poco de economía de la historia de los hombres para esos niños que mañana serán hombres.

Pero “hacer economía de la historia” no significa “hacer economía de toda la historia”. Pues un sujeto solo adquiere verdaderamente saberes cuando los convierte en “su historia”: únicamente entra en un libro cuando las palabras que lee resuenan en él y le permiten entablar un diálogo interior; solamente comprende un modelo científico o una teoría filosófica cuando se los apropia gracias a un trabajo intelectual que, si bien no es una “construcción *ex nihilo*”, es, al menos, un trabajo de “reconstrucción”; nadie domina auténticamente una competencia si no ha comprendido su principio, si no sabe a qué situación le permite hacer frente esa competencia y en qué condiciones puede utilizarla en otro contexto por propia iniciativa.

“Ningún aprendizaje evita el viaje”, dice Michel Serres (1991). Y la pedagogía escolar, podríamos agregar, está allí precisamente para “organizar el viaje”: lo hace construyendo “situaciones de aprendizaje” que nunca exoneran al alumno de “participar de modo comprometido” ni de “estar activo”, sino que le dan justamente los medios para cumplir esos objetivos. [\(12\)](#)

EN RESUMEN

Hacer que el alumno esté “activo” mientras aprende es eminentemente necesario, pero se trata de una “actividad mental” que no se reduce a efectuar “ejercicios de aplicación”, como tampoco está correlacionada de forma sistemática con una actividad material de elaboración de algo. Por cierto, tanto “la pedagogía del ejercicio” como “la pedagogía de proyecto” siguen siendo puntos de partida posibles para promover una actividad intelectual. Pero, para que el alumno supere las adquisiciones mecánicas y miméticas, debe situárselo en “situaciones de aprendizaje” donde pueda “operar” mentalmente 1) trabajando sobre materiales, 2) a partir de consignas, 3) para hacer emerger modelos. Así es como llegará a ser capaz de dominar conocimientos y de transferir lo que ha aprendido en contextos nuevos para acceder a la autonomía. Pues así es como, al mismo tiempo, se efectúa el metabolismo singular de todo aprendizaje y se transmite la cultura de generación en generación. Y, por consiguiente, así es como la historia de cada individuo se inscribe en la historia de todos y puede continuarla.

[1](#)- Jules Ferry (1832-1893) fue ministro de Instrucción Pública y presidente del Consejo de Ministros francés. Estableció un sistema de enseñanza pública laica, obligatoria y gratuita. Se lo conoció en Francia como fundador de la Escuela de la República.

- [2](#)- Discurso pronunciado en el congreso pedagógico del 2 de abril de 1880.
- [3](#)- Hoy ya nadie defiende la idea de “una” ciencia de la educación. El concepto de “ciencias de la educación” (en plural) fue presentado en Ginebra en 1912 por Édouard Claparède (en el momento de la creación del Instituto Jean-Jacques Rousseau) y la disciplina universitaria quedó instituida en Francia en 1967, aunando, como principio, un conjunto de enfoques científicos que trabajaran de forma complementaria sobre un mismo tema: la educación. Aun así, la identidad de la disciplina sigue siendo objeto de debate. Véase Charlot (1995).
- [4](#)- El autor se refiere a los primeros “instructores públicos”. [N. de T.]
- [5](#)- Sébastien Faure continúa así la obra de otro pedagogo libertario, Paul Robin, quien, siguiendo los mismos principios, había fundado y animado un orfanato en Cempuis entre 1880 y 1894.
- [6](#)- En palabras de Freinet (1949): “Baden-Powell, cuyo talento pedagógico es innegable, había percibido la necesidad que tienen los niños de superarse incesantemente y había marcado, mediante los diplomas, las etapas de esta excelencia. En lugar de poner el acento –como lo hace el certificado de estudios– en las insuficiencias y los fracasos, él ponía a sus exploradores en la línea de partida y le pedía a cada uno que se destacara en al menos algún momento y en alguna dirección. El explorador que había adquirido el dominio en una actividad y daba prueba de ello, en el transcurso de una sesión solemne obtenía un diploma por su éxito y recibía una insignia que luego llevaba en la manga”.
- [7](#)- Aquí utilizamos la palabra “competencia” en el marco del par “*performance*-competencia” sin profundizar en la necesaria crítica al aumento desmedido del uso de ese término en pedagogía.
- [8](#)- En este sentido, y como lo muestran desde hace tanto tiempo los trabajos de docimología, las notas no son evidentemente el mejor instrumento de evaluación. Tanto más cuanto que lo que hacen es establecer promedios improbables gracias a los cuales un 12 en física permite equilibrar un 8 en francés.
- [9](#)- Véase Schneuwly y Bronckart (1985).
- [10](#)- Véase Morandi (2013: 19-33). Sobre John Dewey, véase también Blais, Gauchet y Ottavi (2008).
- [11](#)- Es posible criticar los trabajos de Antoine de La Garanderie y discutir sus análisis psicológicos y sus proposiciones precisas, pero sin duda es alguien que recentró de forma muy provechosa la reflexión pedagógica sobre el acto de aprender y sus condiciones de “movilización mental”. Véase, en particular, La Garanderie (1982).
- [12](#)- Sobre una ilustración muy concreta de este proyecto, véase, entre otras, las proposiciones de Britt-Mari Barth, que se inspiró en Bruner (1987; 1993; 2013).

2. LA MOTIVACIÓN: DE LA ACTITUD DE ESPERA A LA EXIGENCIA

Desde hace ya mucho tiempo, manifiesto la irritación que me despierta esta frase tantas veces oída, otro lugar común por excelencia: “Ese alumno no alcanza los objetivos porque no está motivado”. Tengo la costumbre de invertir entonces la afirmación haciendo esta pregunta: “¿Y si, por el contrario, no estuviera motivado porque no hemos sido capaces de hacerle alcanzar los objetivos?”. Pues no hay nada más desmotivador que el fracaso, sobre todo cuando se repite y cuando uno se enquistaba y va resignándose progresivamente a considerarlo una fatalidad.

¿Cómo puede alguien sentirse motivado cuando parece que el éxito está fuera de su alcance y cuando nunca ha podido comprobar un progreso, apoyarse en una adquisición, en caso de que haya podido hacerla, para proyectarse en el futuro e imaginarse diferente? Así es como demasiados niños y adolescentes tienen día a día la sensación de que para ellos el horizonte está tapiado, sienten que les están prohibidos no solo el éxito escolar, sino también todas las demás formas de éxito social valorizadas. Y así es como se cansan de repetir –porque se les ordena que lo hagan– los mismos tanteos improductivos y terminan constatando, con mayor o menor resignación o cólera, que están definitivamente condenados al fracaso.

SALIR DEL CÍRCULO VICIOSO: FRACASO/DESMOTIVACIÓN

El paidopsiquiatra Philippe Jeammet (2004; 2007) muestra con claridad el carácter paradójico de lo que sucede cuando un adolescente acumula derrotas: termina por organizar su propio fracaso porque es lo único en lo que realmente puede tener éxito. En efecto, el fracaso engendra con gran frecuencia el temor de correr el riesgo de volver a fracasar: se produce una especie de entumecimiento de la motivación, en cierto modo privada de sus raíces e incapaz de darle al joven la posibilidad de proyectarse en el futuro. A veces, el joven desarrolla la voluntad deliberada de fracasar, con frecuencia acompañada de formas de violencia y autodestrucción que le permiten decirse: “¡Por lo menos, esto lo hice yo!”. Y ese proceso en ocasiones lleva a esta contradicción última: darse muerte (escolar, profesional, afectiva, psíquica, físicamente) para tratar de retomar

las riendas de su vida.

Por supuesto, como lo muestra Philippe Jeammet, esta obstinación por fabricar el propio fracaso se asocia sobre todo a un trastorno del vínculo con los demás y, en particular, con los adultos. Salirse de esta espiral infernal supone, en efecto, reconocer que uno tiene necesidad de ayuda y de un acompañamiento. Ahora bien, a menudo, ciertos jóvenes prefieren rechazar el más mínimo apoyo exterior para instalarse en la omnipotencia suicida: deciden fracasar solos antes que pedir auxilio a otro.

Es evidente que esta enfermedad del vínculo puede tener sus raíces en una historia personal particularmente accidentada, pero ¿cómo no ver que también está articulada, en gran medida, con situaciones escolares por lo menos inadecuadas? ¿Cómo no reconocer que el desmoronamiento de las relaciones entre jóvenes y adultos, en una escuela donde el trabajo colectivo ya no es el elemento aglutinante de un compromiso común, mantiene y hasta promueve este trastorno?

Pues el docente paga un deber mal hecho con una mala nota, en lo que el pedagogo brasileño Paulo Freire (1974) llamaba “pedagogía bancaria”, y nunca le propone recomponer su trabajo para superarse. Cuando la clase se reduce –al menos en el caso de las “disciplinas generales”, consideradas las más nobles– a un “*auditorium scriptorium*” (1) y el trabajo verdadero ha casi desaparecido, remitido con la mayor frecuencia “a casa”; cuando la escuela da la espalda a la noción antropológica de “prueba” y se contenta con multiplicar –incluso en el marco de los exámenes– ejercicios banales y estandarizados; cuando las reglas de funcionamiento de la institución están completamente desconectadas de las exigencias intelectuales requeridas para las tareas propuestas y parecen por completo arbitrarias es natural que el alumno no se sienta para nada incitado a lanzarse a aprendizajes difíciles: acata y trata vagamente de hacer lo que le proponen, pero abandona cuando surgen las primeras dificultades y cae entonces en el círculo vicioso del fracaso y la desmotivación. Para romper ese círculo, es necesario que el alumno se implique plenamente en una actividad movilizadora y que esta implicación pase a ser el principio mismo de la organización del trabajo escolar.

Sin embargo, para que un alumno se comprometa en los aprendizajes es indispensable que reciba, al mismo tiempo, el apoyo que le permita alcanzar logros y la posibilidad de reivindicarse como autor de su propio éxito. Para dar lo mejor de sí mismo, necesita que otro lo acompañe. Y precisa poder sentirse orgulloso de sus logros. Pues el orgullo, en este caso, no es en modo alguno un “pecado”, como cierto puritanismo pedagógico da a entender. Tampoco es, necesariamente, la expresión de un sentimiento de superioridad en relación con los demás, como podrían temer quienes desconfían, con razón, del aumento de la competición despiadada entre los individuos en el seno de la escuela. El orgullo, en este caso, es el signo de un progreso en relación con uno mismo, una victoria contra la fatalidad.

Este orgullo corresponde a lo que el psicoanalista y pedagogo Jacques Lévine llamaba “el mínimo de reconocimiento del yo” (Lévine y Moll, 2009), sin el cual nadie podría nunca comprometerse en una actividad tan compleja como es aprender: cuando hay que hacer lo que uno no sabe hacer ¡precisamente para aprender a hacerlo! Pues, sin este

reconocimiento, el sujeto no dispone de ningún terreno estable donde apoyarse para avanzar; está condenado al titubeo fugaz y al desaliento permanente hasta que, finalmente, vaya a buscar en otra parte con qué escribir su historia: en los delirios de los videojuegos, en las ilusiones mediáticas, en la provocación gratuita o en la trasgresión mortífera.

Aquí estamos en el corazón de la relación pedagógica que, en realidad, no es otra cosa más que la dinámica del “trabajo con”: cuando el enseñante se implica lo suficiente como para que cada alumno también lo haga, con él, en la aventura común de aprender. Estamos hablando del movimiento mismo de la emancipación de un sujeto que progresa asumiendo la dependencia respecto de sus “maestros” para ir apartándose de ese aporte a medida que este se va incorporando en su propia marcha. Y vemos emerger aquí el verdadero sentido de toda evaluación que pretenda ser auténticamente educativa: permitir a quien ha aprendido “saber que sabe” y proseguir sus propios aprendizajes.

Este es el metabolismo fundador de la pedagogía que Pestalozzi, como muchos otros, situó en el corazón de su “método”. El pedagogo suizo, quien en 1804 fundó en Yverdon un instituto en el que se aplicaban principios de enseñanza muy elaborados y rigurosos para cada una de las disciplinas que se enseñaban, no vacilaba en afirmar:

Quienquiera que se apropie de mi método, ya sea un niño, ya sea un adolescente, se trate de un hombre o de una mujer, llegará a un punto, en sus ejercicios, que requerirá su individualidad; al abordar y tratar de resolver ese punto la persona, con toda seguridad, desarrollará en su interior las fuerzas y los medios que la elevarán más allá de la necesidad de ayuda y de sostén para su formación y la pondrán en posición de alcanzar y recorrer, a partir de ese punto, el camino restante de su formación con paso seguro y de manera autónoma (Pestalozzi, 1805; cit. en Soëtdard, 1995: 114). (2)

Justamente, para quebrar el círculo vicioso “fracaso/desmotivación” lo que hace falta es alcanzar ese “punto”, ese “punto de inflexión” que permite a un sujeto pasar de la necesaria fase de apuntalamiento, donde la ayuda es absolutamente indispensable, a la fase de quitar los puntales, en la que se va suprimiendo de forma progresiva la ayuda para que el sujeto pueda efectuar solo, por propia iniciativa y en nuevos contextos, las operaciones mentales hacia las que se lo habrá conducido.

En Jerome Bruner (1983), psicólogo de la educación inspirado profusamente en la obra de Jean Piaget y agudo conocedor de los trabajos de Vigotsky, encontramos notables desarrollos sobre lo que él llama “interacción de tutela”. Bruner está convencido de que el adulto debe cumplir la función de “mediador de la cultura” y que su intervención benévola y exigente es absolutamente necesaria para promover el desarrollo del niño.

Bruner explica que esta intervención, para que sea adecuada y cumpla su función, debe proponer al alumno tareas de reducida complejidad cuyas características dominantes el maestro deberá resaltar. Bruner muestra que el maestro debe facilitar el

esfuerzo del alumno por focalizar la atención y desdramatizar las dificultades inevitables. Por último destaca que, cuando el alumno esboza soluciones posibles, corresponde al maestro “estilizarlas” para que el estudiante pueda acceder a una formalización a la que se ajustará a lo largo de toda la actividad.

Y así es como, efectivamente, el pedagogo puede reabrir el campo de lo posible y romper el círculo vicioso del fracaso que desmotiva; y lo consigue cada vez que le permite a un alumno implicarse en una tarea con la certeza de que no va a ser abandonado y la seguridad de que podrá llevarla a buen término y construir por sí mismo “su” éxito, asumido y reconocido como tal. Poco a poco, de este modo, se puede ir tendiendo un lazo entre éxito y motivación.

Pero ese lazo nunca es mecánico, aun cuando se lo construya de la manera más rigurosa posible y se lo apoye con sabios dispositivos didácticos. La relación pedagógica es ajena a toda forma de mecánica, siempre es un encuentro entre sujetos con sus historias singulares; es una cuestión de circunstancias en alto grado aleatorias y de reacciones con gran frecuencia imprevisibles; es una relación que se da en un escenario en el que los deseos están siempre presentes y donde la racionalidad del enseñante choca inexorablemente con lo que Célestin Freinet (1978: 21 y ss.) describió en su célebre metáfora de “la historia del caballo que no tiene sed”: “Y así uno siempre se equivoca cuando pretende hacer beber a quien no tiene sed”.

Ciertamente, hoy lo sabemos: en clase, hay que alternar “los tiempos de descubrimiento” y “los tiempos de formalización”, como explicaba ya Henri Marion; hay que “organizar el trabajo más que la disciplina”, como han sugerido todos los promotores de “la pedagogía activa”; hay que “construir situaciones de aprendizaje” con un sistema coherente de obligaciones y de recursos, como proponen los didácticos constructivistas; hay que instaurar una “mediación cultural”, gracias a una “interacción de tutela”, como explica Jerome Bruner; hay que apostar a un acompañamiento exigente en un marco de trabajo estructurado que permita que cada alumno se implique y se reconcilie con los logros. Pero todo esto –y es muy irritante que así sea– no resuelve el problema del “caballo que no tiene sed”, del sujeto que se obstina, del alumno que no quiere aprender.

Los pedagogos no se engañaron en este sentido: giran alrededor de esta cuestión desde hace siglos, fascinados por ese agujero que pone en tela de juicio todas las buenas voluntades del mundo. Y Célestin Freinet mismo, a pesar de su confianza en “la naturaleza del niño”, no se equivocaba: sabía que, como cuando se intenta hacer beber a un caballo, no hay que inquietarse en exceso pues, en cuanto haga un poco de calor y se lo deje un rato sin agua, el caballo terminará siempre teniendo sed. Pero, cuando se trata de enseñar el teorema de Tales, ya no es lo mismo: ¡no basta con privar al alumno de algo para que venga a reclamarlo!

Así, incluso para quienes preferían desentenderse del problema afirmando que el éxito crea la motivación, siempre hay –como demuestra la experiencia– un “resto” que resiste: la cuestión del deseo no se zanja tan fácilmente.

ESPERAR QUE SURJA EL DESEO DE APRENDER: ¡UN CALLEJÓN SIN SALIDA!

Aunque Summerhill fue creada en 1921, la experiencia recién se conoció en Francia en la década de 1960. Los medios pedagógicos de la Educación Nueva, los pedagogos que se interesaban en el movimiento libertario y en la difusión de las teorías psicoanalíticas en materia educativa conocían la existencia de esta “escuela” de Suffolk, Inglaterra, pero la mayoría ignoraba sus prácticas reales y solo se referían a ella de manera muy general.

En 1966, apareció una pequeña obra del fundador de Summerhill, Alexander Sutherland Neill (1966), que ilustra bastante mejor lo que estaba en juego en aquella empresa: el objetivo consistía en permitir que los niños se desarrollaran y aprendieran libremente, mediante la práctica colectiva del *autogobierno*. Neill consideraba, en efecto, que las obligaciones escolares y sociales tradicionales eran muy contraproducentes: al imponer a los niños adquisiciones mecánicas y superficiales ajenas a sus preocupaciones, se fomentaba en ellos la hipocresía y el engaño; se favorecía el arribismo individualista y el éxito a cualquier precio en detrimento de las verdaderas adquisiciones profundas, basadas en la investigación y la cooperación.

Todo esto se hacía eco de las teorías, bien conocidas entonces, de “la escuela activa” y parecía la consecuencia natural de Abbotsholme y de la École des Roches. Solo era un poco más atrevido, pues Neill no vacilaba en agregar que era partidario de arrasar con todos los tabúes educativos en el terreno de la sexualidad –como prohibir la desnudez, la masturbación o los juegos sexuales entre niños–, tabúes que, a su entender, no engendran sino disimulo, frustración y agresividad inútiles.

Neill alcanza su momento de gloria en el año 1970, cuando todavía no se había asentado el estallido libertario de 1968: la publicación de *Libres enfants de Summerhill* [Niños libres de Summerhill] (Neill, 1971) tiene, ciertamente, el efecto de una bomba. En una serie de breves capítulos ilustrados con numerosas anécdotas, Neill describe allí su “escuela”. Es más que evidente que el autor no se siente a gusto con el estilo de “los tratados de pedagogía” y, de hecho, ni se toma el trabajo de hacer una exposición sistemática de sus principios y sus prácticas, pero el cuadro es sugestivo y lo bastante “refrescante” para que muchos vean en él una propuesta alternativa original. Madeleine Chapsal, escritora y periodista, cofundadora de *L'Express*, escribe entonces en ese semanario, que, sin embargo, no es nada afecto a las elucubraciones libertarias: “¿Por qué resulta tan rara una experiencia tan positiva, tan necesaria en una época en que todo el sistema de enseñanza, de un extremo al otro de la cadena, desde el jardín de infantes a la universidad, muestra su fracaso?” (Neill, 1971: contratapa).

Como vemos, la retórica indestructible del “fracaso del sistema” ya estaba presente. Y vemos, sobre todo, que Summerhill –sin duda a causa del carácter simpático y a la vez deshilvanado de la propuesta– se presenta como una alternativa institucional creíble, una alternativa en la que el educador resuelve la cuestión del deseo de aprender de la manera

más sencilla del mundo: esperando con tranquilidad, sin intervenir, a que tal deseo se manifieste de forma espontánea...

En realidad, Neill (1971: 23) funda sus proposiciones en una profesión de fe ingenuamente rousseauniana:

Mi mujer y yo decidimos abrir una escuela en la que daríamos a los alumnos la libertad de expresión. Para hacerlo, debíamos renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda moral preconcebida, a toda instrucción religiosa del tipo que fuera. Algunos dijeron que éramos muy valientes, pero, en realidad, no teníamos necesidad de coraje. Lo que necesitábamos, lo teníamos: la creencia absoluta en el hecho de que el niño no es malo, sino que es bueno (Neill, 1971: 45).

(3)

En esta perspectiva, Neill está convencido de que “el exceso de agresividad que hallamos en los niños oprimidos no es sino una fuerte protesta contra el odio que se les ha manifestado” y cree que insistir, como hacen psicólogos y educadores, en la necesidad de ejercer las ineludibles presiones para sujetar esta agresividad es un profundo error: “No es posible estudiar el perro de caza cuando se lo tiene encadenado. Como tampoco, en psicología humana, se pueden enunciar teorías dogmáticas sobre una humanidad prisionera de su odio desde varias generaciones” (Neill, 1971: 35). (4)

Sostenido por sus convicciones, Neill deja que los niños que recibe en su escuela sigan las enseñanzas que se les proponen con total libertad. Algunos –que según Neill están deformados por la “enseñanza tradicional”– se niegan a asistir a los cursos. Nadie los culpa ni los obliga a presentarse. Nadie intenta tampoco convencerlos de la necesidad o el interés de aprender lo que sea. Un caso extremo es el de un niño que llega a no participar de ninguna enseñanza durante varios años ¡y abandona Summerhill a los 17 años sin saber leer! Pero la mayoría de ellos, puesto que viven libres en un marco sin obligaciones, se vuelca “naturalmente” a la lectura, las matemáticas, la carpintería, la mecánica y la geografía. Y entonces se entrega a ellas plenamente, sin ningún límite:

Tom, de 8 años, estaba siempre golpeando a mi puerta para preguntarme: “Dime, ¿qué puedo hacer ahora?”. Nadie quería decirle. Seis meses más tarde, si alguien buscaba a Tom, podía encontrarlo en su habitación en medio de un farrago de papeles. Pasaba horas dibujando mapas geográficos. Un día, un profesor de una facultad de Viena visitó Summerhill. Conoció a Tom y le hizo mil preguntas. Luego, me dijo: “He interrogado a su pequeño Tom sobre geografía y me ha hablado de rincones que me eran desconocidos por completo” (Neill: 1971: 45).

Pues, desde el momento en que un niño desea aprender algo, lo que sea, Neill no solo lo deja enfrascarse plenamente en lo que ha elegido –con la posible consecuencia de no dormir lo suficiente–, sino que además le aporta toda la ayuda técnica posible, en especial

a través de “lecciones particulares” intensivas. Así es como encontramos de su pluma, junto a violentos ataques a “la escuela tradicional”, un cuestionamiento virulento a los métodos pedagógicos que procuran “dorar la píldora para hacerla tragar más fácilmente” (Neill, 1971: 41). Neill denuncia además el uso del juego y de todos los artificios que tienen por objetivo volver atractivos en forma artificial los saberes hacia los que, según su opinión, hay que esperar que el niño se vuelque espontáneamente. Y hacia los cuales –de manera milagrosa– casi todos los niños en Summerhill, ¡se vuelcan espontáneamente!

Falta elucidar, aunque sea mínimamente, ese milagro, sobre todo si uno no se resigna a dejar que lo aleatorio de las situaciones individuales rijan el aprendizaje. Bruno Bettelheim, que estudió de modo exhaustivo el caso de Summerhill y de quien no puede sospecharse hostilidad con respecto a Neill, levanta una punta del velo: afirma que “Summerhill es una buena escuela”, pero reconoce sin embargo que ello no se debe a la calidad de su pedagogía. Si la mayor parte de los niños terminan por querer aprender, es, sencillamente, dice Bettelheim, porque “Neill es un tipo formidable y porque uno haría cualquier cosa para obtener su estima y su afecto”. (5) En realidad, si lo hemos comprendido bien, ¡Neill no practicaba la abstención educativa más que para recuperar en seducción lo que había abandonado en exigencias! De ese modo mantenía la dependencia que pretendía abolir, al mismo tiempo que dejaba intervenir el carácter fundamentalmente injusto e inevitablemente selectivo de los fenómenos de identificación.

Por lo tanto, resulta imposible limitarse a esperar la aparición espontánea del deseo de aprender, pues se corre el riesgo de volver la espalda a la pedagogía misma y a su proyecto fundador: transmitir a todos los niños los saberes necesarios para su desarrollo personal, social y ciudadano. Y sin embargo, aun cuando Summerhill parezca algo que ha quedado lejos en el pasado, esta tentación reaparece cada tanto. Y hasta es, implícitamente, uno de los lugares más comunes de la vulgata pedagógica: el niño sería, por su naturaleza, un ser al que todo le despierta curiosidad, deseoso de aprender desde su nacimiento, que solo pide que se le dé acceso a los saberes más elaborados y, por eso mismo, no rezongaría ante ningún esfuerzo... ¡por lo menos mientras los padres no le hayan matado ese deseo por torpeza o mientras la institución escolar y sus presiones no hayan terminado por contrariar esta disposición espontánea! (6) “Nacido para aprender”, el título de una obra de Héléne Trocmé-Fabre (2006) que se apoya en las “ciencias cognitivas”, el niño estaría, en cierto modo, destinado a un desarrollo intelectual natural que le permitiría integrar el conjunto de los conocimientos requeridos para su educación, según una dinámica que nosotros solo tendríamos que acompañar de manera benevolente.

Pero ¿no se está confundiendo aquí el “deseo de aprender” con el “deseo de saber”? Nadie duda de que los niños desean “saber”: quieren saber cuáles son sus orígenes y cómo obtener satisfacción de los adultos que los rodean. Quieren saber cómo obtener una buena nota y pasar un examen. Quieren saber cómo ir a una reunión con amigos o cómo utilizar un aparato electrónico. Pero preferirían no tener que “aprender” todo eso. En primer lugar, porque el aprendizaje siempre se nos presenta como una pérdida de

tiempo, sobre todo cuando alguien puede efectuar la tarea en nuestro lugar. Después, porque todo el progreso técnico consiste, precisamente, en permitirnos hacer cada día un poco más de economía del aprendizaje para obtener resultados, sin saber qué pasa “debajo del capó”, para lograr algo sin comprender cómo.

Y esto es justamente lo que está en juego en la pedagogía escolar y el punto en que se produce la ruptura con el “deseo natural del niño”: en clase se trata de pasar del “deseo de saber” –deseo de eficacia en el corto plazo, guiado por la preocupación por obtener satisfacción al menor costo posible– al “deseo de aprender”, que exige tomarse el tiempo de explorar lo desconocido, que choca con la extrañeza inevitable de los saberes nuevos, que acepta el esfuerzo sin la perspectiva de remuneración inmediata..., a fin de acceder al placer –nunca del todo garantizado cuando uno se lanza a esta empresa– que procura la inteligibilidad de los seres y de las cosas. Se trata, pues, de aplazar la “lógica productiva” (7) para medirse en el goce del pensamiento. Y esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un “maestro”, vale decir, hace falta la escuela.

DESVIAR UN DESEO EXISTENTE: EL RIESGO DE LA DEMAGOGIA

En realidad, la abstención pedagógica –que se contenta con esperar a que surja el deseo de aprender– solo se ha puesto en práctica en raras y problemáticas ocasiones. Uno hasta podría preguntarse si algún educador renunció alguna vez por completo a influir –de una u otra manera– en el deseo de aprender de los niños que tenía a su cargo. En cambio, la mayoría de los educadores ha ensayado este ejercicio que corresponde a una forma de “evidencia pedagógica”: desalentar el deseo por objetos sin interés escolar o intelectual particular y desviarlo hacia objetos que, en su opinión, merecen precisamente ser deseados. Y así se manipula con habilidad “el interés del niño”: pasando de “lo que le interesa” a “lo que conviene a su propio interés”.

Por otra parte, hay quienes han encontrado, en una lectura superficial del *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, elementos para justificar esta jugarreta. Esto es lo que explica Rousseau:

Se trataba de hacer ejercitar a un niño indolente y perezoso en la carrera [...]. La dificultad era tanto mayor por cuanto yo no quería prescribirle absolutamente nada; yo había desterrado de mis derechos las exhortaciones, las promesas, las amenazas, la emulación, el deseo de brillar; ¿cómo despertarle el deseo de correr sin decir nada?

Pero el preceptor conoce el gusto del jovencito por los pasteles y, durante sus paseos, se los ofrece al vencedor de las breves carreras que organiza entre los niños con los que

se encuentran. Hasta que un día, “harto de ver que otros se comían los pasteles que él deseaba, el caballero llegó a sospechar por fin que correr bien podía servir para algo y, viendo que también él tenía dos piernas, comenzó a entrenarse en secreto” (Rousseau, 1966: 179-180).

La artimaña funciona aquí plenamente y, si bien en la obra de Rousseau está acompañada del esfuerzo permanente por “hacer razonar al alumno” y hacerlo consciente de las condiciones de su emancipación, es verdad que todos la utilizamos cotidianamente sin ningún escrúpulo y muchas veces sin tomar los recaudos necesarios para no caer en la mera manipulación.

Sin embargo, desalentar el deseo o tratar de desviarlo sigue siendo uno de los lugares comunes más banales de la pedagogía. Quien mejor lo ha formalizado es, sin duda, Charles Fourier, socialista utópico e inventor de los falansterios, en los cuales deseaba promover una educación para todos, varones y mujeres. Como destaca Janine Filloux (1974: 334), “[Fourier] sitúa, en efecto, una cuestión extraña en el corazón de una pedagogía que pretendía ser realmente racional: ¿cómo hacer que se enamore de las matemáticas –la gramática o la geografía– una niña que ama el ajo?”. (8) Pregunta que podemos conjugar hasta el infinito en todos los lugares pedagógicos del mundo: ¿cómo hacer que se entusiasme con el teorema de Pitágoras o con la ley de Joule un alumno que solo piensa en el rap? ¿Cómo despertar el amor por la literatura clásica y el análisis estilístico en un alumno apasionado del *World of warcraft*? ¿Cómo hacer que ame la historia y la geografía un alumno fanático del fútbol o las revistas de celebridades?

Todos procuramos resolver así, con mayor o menor convicción e inventiva, según los días, el mismo problema. Un poco a la manera de Fourier (1967: 257):

A una niña le encanta el ajo y no le gusta estudiar gramática. Sus padres querrían que renuncie al ajo y se dedique al estudio. Sería contrariar doblemente sus inclinaciones naturales. Más vale tratar de desarrollarlas en un doble sentido. Después de ponerla en relación cabalística en la mesa con los amantes del ajo, preséntele la *Oda en honor al ajo* de M. Marcellus; ella estará interesada en leerla [...]. Aprovechen esta lectura para iniciarla en la poesía lírica, en las distinciones de estrofas y de versos libres; probablemente la joven se apasione por la poesía antes que por la gramática y una conducirá pronto al estudio de la otra. (9)

Así es como, gracias a lo que Fourier llama bonitamente “estimulantes de la intriga”, tratamos de “construir cadenas analógicas por intermedio de las cuales los intereses y las necesidades puedan articularse y adquirir sentido en el camino del deseo” (Filloux, 1974: 335). Y así es como intentamos, poco o mucho, que los deseos de nuestros alumnos repercutan en objetos de saber que hasta entonces recusaban. Y así es como alimentamos la esperanza de que logren engranarse los deseos espontáneos y los descubrimientos fecundos y de ese modo aparezcan “naturalmente”, al final del camino, los programas escolares.

Pero la operación es riesgosa, tanto más si la “triquiñuela es evidente”: los alumnos

no aprecian para nada que el docente simule interesarse en lo que a ellos les gusta para arrastrarlos, inadvertidamente, hacia otra senda; algunos hasta terminan poniendo distancia, enojados al descubrir que el docente ha rebajado al nivel de pretexto pronto olvidado lo que él más valora. Y, además, nada garantiza que durante el tiempo que dura todo un curso de enseñanza o de formación sea sistemáticamente posible “hacer coincidir” cada elemento del programa con un deseo preexistente: se corre entonces el peligro de reducir las exigencias de aprendizaje a los conocimientos más o menos vinculados con las preocupaciones expresadas espontáneamente por los alumnos.

Por último, como destaca John Dewey, hay una especie de huida demagógica hacia delante al querer “volver las cosas interesantes” en forma artificial:

Apelar continuamente al principio del interés es excitar, es decir, distraer eternamente al niño. [...] Todo se vuelve juego y diversión permanente: lo cual conduce a una excitación excesiva y una disipación de la energía. Nunca se apela a la acción de la voluntad, sino a seducciones y diversiones exteriores (cit. en Deledalle, 1995: 50).

[\(10\)](#)

No obstante, el mismo Dewey constata que “la teoría del esfuerzo no da ningún resultado: cuando un niño siente que su trabajo es una faena fastidiosa, se entrega a él obligado y forzado”. Y agrega:

Es psicológicamente imposible promover una actividad si no hay algún interés. La teoría del esfuerzo no hace más que sustituir un interés por otro: sustituye el interés puro por la materia que se estudia por el interés impuro del temor al enseñante o el de la esperanza de una recompensa futura (cit. en Deledalle, 1995: 49).

¿De dónde surge, entonces, ese rechazo de Dewey al “desvío” del deseo que, sin embargo, parece ser el único camino intermedio entre la abstención en espera y la imposición estéril?

Todo el problema estriba, explica el mismo Dewey, en que concebimos la relación entre el interés del niño, por un lado, y los saberes que hay que enseñarle, por el otro, en una relación de exterioridad recíproca: si el yo es exterior a los saberes, hay que obligarlo a ir hacia ellos; si los saberes son “exteriores al yo”, habrá que “volverlos interesantes”. La cuestión ya no se plantea del mismo modo si, en cambio, pensamos en la continuidad entre el yo y el mundo, cuando concebimos el aprendizaje como un “continuo experimental” y articulamos el deseo de aprender con las experiencias del niño, es decir, con sus actividades concretas y, a la vez, con su vida psíquica. [\(11\)](#)

SUSCITAR EL DESEO DE APRENDER: HACIA UNA

PEDAGOGÍA DE LA CULTURA

En efecto, muchas cosas se aclaran en lo relativo a la motivación cuando uno se aparta del enfoque únicamente psicologizante tradicional y la inscribe en un enfoque antropológico más amplio que da el lugar que le corresponde a la noción de cultura. No estamos hablando aquí de la cultura-programa, selección de vestigios perimidos cuyo conocimiento alusivo permite distinguirse en el campo social. Hablamos de la cultura como conjunto de recursos, de modelos y de obras elaboradas por los seres humanos para domesticar y pensar el mundo. Hablamos de los saberes construidos por los seres humanos para separarse del caos material y psíquico que caracteriza su arribo al mundo colectivo e individual. Hablamos de los conocimientos funcionales y simbólicos que les permitieron emanciparse de todas las formas de fatalismo y de oscurantismo. Hablamos del inmenso reservorio de recursos en el que podemos abreviar, tanto para resolver nuestros problemas técnicos cotidianos como para dar forma a las inquietudes y a las esperanzas que nos habitan, a las contradicciones que nos atormentan. Hablamos de lo que nos vincula con nuestro pasado, que nos permite afrontar nuestro presente y nos da la materia y la fuerza para inventar nuestro futuro.

Así entendida, la cultura es la materia misma, la única materia de la enseñanza escolar. En efecto, esta última no tiene otro objetivo que poner a disposición de los hijos de los hombres y mujeres lo que los ayude a convertirse en hombrecitos y mujercitas: los lenguajes que les permitan comunicarse, los instrumentos gracias a los cuales podrán hacer frente a los acontecimientos cotidianos, los conceptos y los modelos que les darán los medios de comprender lo que los rodea, lo que les pasa, las obras a través de las cuales estarán en condiciones de enlazar lo que les es más íntimo con lo que sus predecesores han hecho más universal.

Por lo tanto, hay que comprender la “transmisión escolar” como un diálogo permanente entre el sujeto y la cultura: es el esfuerzo por enlazar a ambos a fin de construir, en cada individuo, ese continuo experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y, a través de estos, le permite reelaborar sus deseos, intereses y experiencias. Es por ello que, entre el sujeto y la cultura, es necesario recorrer incansablemente la cadena en los dos sentidos: partir del sujeto tal como es para articular en él saberes que respondan a sus deseos, a sus necesidades, a sus problemas, y proponer saberes nuevos, poniendo toda la energía y la inventiva de que es capaz el pedagogo para que los sujetos perciban el movimiento mismo de su elaboración y entren así en resonancia con su propia historia.

En las corrientes de la Educación Nueva y de “la escuela activa”, evidentemente lo que se promovió fue el primer movimiento: en Abbotsholme, los niños aprenden geometría para medir los campos y aritmética para llevar las cuentas de la explotación agrícola; aprenden a leer para descifrar los manuales de instrucciones de los utensilios agrícolas y aprenden a escribir para dirigirse a los clientes o a los proveedores; aprenden geografía para viajar y teatro para participar de la vida cultural local. Al menos en teoría,

los saberes que se les transmiten responden a necesidades que ellos mismos han identificado y les permiten tener éxito en empresas que aprecian mucho.

En las clases primarias de la Tercera República –y en muchos casos, todavía hoy–, se explica a los niños que aprender a restar les permitirá verificar el dinero de un vuelto en la panadería y que, si no aprenden la concordancia de los verbos, tendrán problemas para redactar su currículum vitae. En las clases en las que se practica “la pedagogía activa”, se propone a los alumnos que realicen la maqueta de la casa de sus sueños y, cuando es necesario, se suspende la actividad de fabricación para trabajar con ellos en la proporcionalidad; o se elabora un reportaje fotográfico en una clase-excursión y se la aprovecha para aplicar las leyes de la óptica y explicar cómo el aparato realiza automáticamente los ajustes y por qué, a veces, hay que desconectar ese automatismo; o bien se escribe una antología de novelas cortas y, cuando escasea la imaginación, se les presenta la estructura del cuento de Propp (12) o los juegos de lenguaje del Oulipo. (13) Hasta aquí no parece problemático: es una manera por completo honorable de finalizar los aprendizajes a través de su funcionalidad inmediata y distamos mucho de haber terminado de explorar todas las posibilidades que ofrece este tipo de prácticas pedagógicas.

Sin embargo, la dificultad surge bastante pronto, cuando el docente pretende transmitir conocimientos cuyo nivel de abstracción o de complejidad no corresponde a ningún problema concreto identificable y esto puede darse desde el jardín de infantes y la escuela primaria. Por esta razón, también es necesario recorrer la cadena en el sentido contrario desde muy temprana edad. Hay que ofrecer a los niños actividades que les permitan encontrar placer en los juegos del espíritu, mediante la combinación razonada de elementos que puedan manipular en el marco de reglas fecundas. Hay que ofrecerles obras cuyo alcance simbólico permita que se sientan interrogados, sin que ello implique una violación de su intimidad: esta es la función de los cuentos y, en términos generales, de todas las formas de expresión artística. Hay que organizar los reencuentros con objetos extraños, fascinantes, cuyo funcionamiento habrá que comprender, así como el proceso que llevó a su invención. Hay que contarles la historia de los descubrimientos científicos mostrando cómo estos permitieron afrontar desafíos, superar obstáculos o penetrar misterios hasta entonces insondables. (14)

Cada vez, lo importante es ofrecerle al niño acceso al placer de comprender y al goce del pensamiento: comprender –a medias– que el ogro del cuento es un poco cada uno de nosotros, cuando queremos tanto a alguien que terminamos por ahogarlo y querer comerlo; comprender que aprender a escribir es poder comunicar a distancia, dejar una huella duradera y transformar las restricciones de la lengua en recursos para el pensamiento; comprender por qué los seres humanos tenemos necesidad de mapas, para qué sirve la geografía y qué aportó el mapamundi de Mercator; comprender quién fue Galileo y qué sentido tuvo su lucha; comprender por qué el infinito descompone todos nuestros cálculos y cómo Cantor resolvió el problema... Ciertamente, no todos los días habrá aventuras tan exaltantes para contar, pero es necesario hacer vivir regularmente este tipo de historias, a fin de que la inteligencia del alumno se sienta movilizada todo el

tiempo por apuestas intelectuales fuertes. Hay que “hacer centellejar su espíritu” y suscitar su deseo de saber, haciéndolo compartir los conocimientos humanos a través de los procesos que los constituyeron. (15)

Y después, una vez que el alumno entra en esta dinámica, cada explicación –hasta la de apariencia más trivial– se convierte en una aventura de la inteligencia. La clase pasa a ser un lugar donde ejercitar el pensamiento. Un pensamiento que moviliza el deseo de aprender sin cesar y cada día más. Pues ahí está el signo del verdadero deseo: no se termina cuando se satisface, ¡sino todo lo contrario! A semejanza del poema de René Char (1966), el deseo de aprender llega a ser “el amor realizado del deseo que sigue siendo deseo”.

“SUSCITAR EL DESEO DE APRENDER”, SÍ, PERO ¿CÓMO?

1) Al comienzo, siempre hay una pregunta

La pregunta puede venir de un alumno curioso o de una experiencia colectiva, puede suscitarla una dificultad encontrada o un texto misterioso... Lo esencial es que cada alumno se apropie de la pregunta.

Pues “todo el arte del maestro está en formular bien las preguntas”, decía Henri Marion, el filósofo apóstol del “método activo” a quien sus colegas describían como “un hombre de sabiduría y de razón”. Y, setenta años antes, Henri Jacotot, revolucionario y libertario, “pedagogo paradójico” como lo llama Claude Raïsky, estigmatizaba “al maestro que da respuestas sin hacer las preguntas”. Jacotot había elaborado un método que puede parecer extraño: el profesor debía ignorar todo lo que enseñaba y debía contentarse con poner a sus alumnos en situación de aprender.

Él mismo había sido nombrado “lector de literatura francesa” en la Universidad de Lovaina y, aunque era incapaz de dar su curso en holandés, había hecho distribuir entre sus estudiantes una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón. Recurriendo a un intérprete, les había dado consignas muy sencillas: aprender el texto francés de memoria, palabra por palabra, frase tras frase, utilizando la traducción para comprender el sentido y luego repetir el texto párrafo por párrafo, contarlos y comentarlos a sus compañeros, capítulo por capítulo. Después, se limitó a garantizar, con su presencia, que realizaran debidamente el trabajo solicitado.

El resultado fue asombroso: los estudiantes comprendían lo que leían y se lanzaron a expresarse en un francés que se perfeccionaba día tras día, para terminar convirtiéndose en lúcidos comentadores de Fenelón. De este éxito, Jacotot extrae un principio pedagógico radical: “Enseñar impide comprender; el maestro explicador es embrutecedor; solo el maestro ignorante instruye y emancipa a la vez” (Rancière, 1987).

Jacotot está en lo cierto sobre todo en un punto: el alumno aprende realmente poniéndose a trabajar y nadie puede aprender en su lugar. Pero se equivoca en cuanto a las razones de ese logro: aquí lo que opera no es la ignorancia del maestro, sino su postura. Él podría perfectamente haber sabido hablar en holandés y tener el mismo éxito, hasta un éxito mayor. Uno puede saber matemáticas y enseñar matemáticas, pero con la condición de utilizar su dominio de la disciplina para identificar mejor los trabajos que deben hacer los alumnos para adquirir los conceptos, las reglas y los modelos de la matemática. El conocimiento de la disciplina permite, en efecto, formular buenas preguntas, crear el enigma en el momento adecuado, construir la situación-problema adecuada a fin de que los sujetos inicien la marcha y se apropien de los conocimientos.

2) No hay movilización efectiva en el tiempo sin una verdadera exigencia intelectual que permita que el sujeto experimente la posibilidad y la satisfacción de aprender y de crecer

Por consiguiente, ante todo, hay que tomarse el tiempo de instalar el cuestionamiento y este es un aspecto que siempre se toma a la ligera. Luego, conviene construir una verdadera situación de investigación: estructurando el marco y suministrando los recursos necesarios. Por último, es esencial acompañar a los alumnos recordándoles los principios fundadores del trabajo propiamente escolar: la exigencia de precisión, de exactitud y de verdad.

“En todas partes, mi principio era el siguiente: llevar las cosas que aprendían los alumnos, aun las más insignificantes, a la perfección”, escribió Pestalozzi (1799) en *La carta de Stans*. Sin embargo, en Stans, donde ha conocido “todos los horrores de la guerra”, el pedagogo se pinta como “en el punto medio del fango, de la grosería y de la ruina” frente a niños “en un estado que en general es el que tiene como consecuencia la extrema degeneración de la naturaleza humana”. Es la primera Zona de Educación Prioritaria (ZEP): (16) respecto del pedagogo, aliado “del enemigo francés” que ha destruido la ciudad, la población alimenta una verdadera hostilidad; los niños tienen “los ojos llenos de angustia, la frente cargada de las arrugas de la desconfianza y la preocupación”, “algunos son insolentes, están habituados a la mendicidad, a la hipocresía y a toda suerte de falsedad, otros están aplastados por la miseria, resignados, pero son desconfiados, insensibles y huidizos”; muchos tienen tendencia a quejarse permanentemente y a pedir asistencia “como era costumbre en los conventos”; y, además, “apenas uno de cada diez niños conoce el alfabeto”. No obstante, lo que salvará a Pestalozzi es la exigencia: la exigencia desde el más pequeño gesto de la vida cotidiana hasta en los aprendizajes escolares, la exigencia tanto en los comportamientos como en las adquisiciones. Una exigencia benévola, por cierto, nunca agresiva, pero firme. Una exigencia que le dice al niño: “Estoy aquí para obtener lo mejor de ti y tú lo vas a conseguir”.

Así, Pestalozzi ve “crecer en los niños una fuerza interior cuya amplitud supera en

gran medida (sus) esperanzas y cuyas manifestaciones (lo) llenaron tanto de sorpresa como de emoción”. Pues, dice, “el niño quiere todo lo que se vuelve amable, todo lo que le hace honor, todo lo que despierta en él grandes esperanzas. El niño quiere todo lo que produce en él fuerzas, todo lo que le hace decir ‘Yo soy capaz de hacerlo’”.

Sin duda, el lector estimará que esta descripción es ingenua y demasiado complaciente. Sin embargo, no es tan seguro que Pestalozzi no nos haya transmitido, en Stans, el secreto de la movilización del niño en su educación: una exigencia cariñosa que permite que el niño experimente la posibilidad de aprender y de crecer. En efecto, en Stans, el pedagogo manifiesta, a pesar de las circunstancias particularmente difíciles, una verdadera ambición: no se amilana ante nada, ni ante los comportamientos ni ante los contenidos. Toma a sus alumnos “como son” y se esfuerza por hacerlos progresar permitiéndoles que den lo mejor de sí mismos, a cada instante, en “el más pequeño gesto”. (17)

3) La motivación no puede desarrollarse verdaderamente si no se enmarca en una promesa educativa en la que esté comprometida la credibilidad del adulto

Aun cuando este sentimiento corresponda en alto grado a una ilusión retrospectiva, a veces sentimos nostalgia por el tiempo bendito en el que uno todavía podía decirle a un alumno: “Trabaja y lo lograrás”. Imaginamos que entonces, por el efecto casi mecánico de la atracción meritocrática, la cuestión de la motivación estaba resuelta. Pero, por supuesto, no lo estaba: a muchísimos alumnos, el éxito prometido les parecía, de entrada, algo inaccesible y reducían inmediatamente, como dicen los psicólogos, “su nivel de aspiración a su nivel de expectación”, para, por último, no desear más que lo que se les asignaba como accesible. A otros, los saberes y la cultura que el docente procuraba transmitirles continuaban siéndoles radicalmente ajenos.

Así, en 1905, Albert Thierry, maestro de nivel primario, dedicado en cuerpo y alma a la transmisión de saberes, hizo la dura experiencia: (18) “Yo había llegado –explica– a una madurez dogmática y declamatoria. Mis alumnos se mofaban”. Hasta el punto de tener que afrontar todos los días la indiferencia y las burlas. Cuando él espera la adhesión o, al menos, la atención, las bromas disputan su lugar a la apatía. Sus alumnos, a quienes él hubiera querido hacer discípulos entusiastas, se hunden en la pasividad, cuando no le devuelven un ostensible desdén...

Por ejemplo, durante una de sus primeras clases de francés, mientras Thierry lee con una emoción no disimulada un extracto de *Los miserables*, se entregan a diversas ocupaciones y a hacer comentarios cómicos sobre el texto que se les está leyendo. Mientras el maestro está al borde de las lágrimas, pues así lo conmueve profundamente el pasaje que lee, sus alumnos ridiculizan las expresiones de Victor Hugo y cuando, algunos minutos más tarde, salen al recreo, parodian con violencia y maldad lo que el docente quería hacerles admirar: “Y yo, humillado, me apiadaba de la belleza”, anota

Thierry en su diario. Pero ni aun así baja la guardia, pues sabe que, “aceptada, desecada, absorbida, su influencia vivirá en esos niños como un solo día de primavera en un árbol de mil años” (Thierry, 1986: 156). Un solo día, ciertamente y muy corto. Pero “un solo día de primavera en un árbol de mil años” es ya un bello logro.

Ahora bien, nos quedamos cortos si decimos que poco más de un siglo después las dificultades de Albert Thierry se han amplificado enormemente. “Trabaja y lo lograrás” se ha vuelto hoy, en mayor o menor medida, una ficción utilizada con demasiada frecuencia sin ninguna convicción, con el único propósito de mantener una apariencia de orden en una institución ya sin aliento (Dubet, 2008). Todos podemos ver, en efecto, que el trabajo no es el factor principal en el buen desempeño escolar y que, si bien puede marcar una diferencia “cuando todos los demás factores permanecen iguales” [*ceteris paribus*], desempeña una función secundaria en relación con el origen social, con la riqueza de los estímulos del medio, con las estrategias familiares y con los encuentros fecundos con pares o profesores.

Tanto más porque la crisis ha pasado precisamente por allí: la formación misma, aunque se logre con los mejores resultados, ya no garantiza el empleo. En tales condiciones, ¿cómo apostar a la meritocracia y a la esperanza de lograr movilizar a un alumno para que aprenda el subjuntivo en lengua o las identidades notables en matemática? Hasta hay algo patético en esos mandatos repetidos una y otra vez: “Si no escuchas, ¡no pasarás a sexto, no aprobarás el bachillerato, vas a arruinarte la vida y a terminar siendo un desempleado!”. No hay nada verdaderamente comprensible en esas palabras cuando el niño o el adolescente sabe cuál es el destino social reservado a los miembros de su grupo o a los habitantes de su barrio... y cuando puede observar, en cambio, los beneficios que obtienen los pequeños *dealers* o los sueldos de los grandes futbolistas. ¿Por qué esforzarse y sacrificar satisfacciones inmediatas cuando no se vislumbra como resultado ninguna retribución seria? Sin perspectiva de un provenir creíble, la promesa de la escuela se ve así muy desvalorizada.

Pero ¿no es posible que ese fenómeno, descrito a menudo como una crisis, sea en realidad una oportunidad para la pedagogía? ¿No sería ya el momento de retornar a la ambición cultural de un Albert Thierry? ¿No debemos, en efecto, concentrar nuestros esfuerzos en las satisfacciones intelectuales del aprendizaje antes que en la hipotética inserción social que procuraría una escolaridad bien cumplida?

Podríamos, pues, ser ganadores en todos los frentes. Primero porque así daríamos sentido al presente, para nosotros y para nuestros alumnos; daríamos sentido a nuestra actividad común cotidiana. Luego, porque precisamente la capacidad de encontrar placer en los aprendizajes es lo que, con el tiempo, garantiza los mejores logros escolares: esto es lo que puede permitirles a los alumnos menos favorecidos –los que ignoran la existencia misma del goce de aprender– reconciliarse con el trabajo del pensamiento y entrar en una dinámica del logro. (19) Por último, porque, como señala Marcel Gauchet, el desafío mayor de la escuela, en un mundo en el que el cuerpo ha pasado a ser el único lugar de placer posible, es rehabilitar las satisfacciones del pensamiento... (20)

Pero, para lograrlo, hace falta que el adulto que está al frente del aula tome la posta

de la promesa institucional: a él le corresponde encarnar, en su comportamiento de educador, el placer de investigar y la alegría de conocer. A él le corresponde resaltar las satisfacciones que procura el trabajo intelectual, así como también atestiguar la felicidad que uno encuentra en la aventura de los saberes.

Como subraya Paulo Freire (1974), que ha dedicado su vida a la alfabetización y a la “concientización de los oprimidos”, “el profesor que piensa bien deja entrever a sus estudiantes que una de las bellezas de nuestra manera de estar en y con el mundo, en cuanto seres históricos, es la capacidad de conocerlo interviniendo en él” (Freire, 2013: 45). A sus ojos, “pensar bien” con los alumnos es, a la vez e indisociablemente, un asunto ético y estético. Por eso, para Freire, el educador debe ser imperativamente un “enseñante-investigador”, comprometido en lo personal con la aventura de los saberes, movido por una curiosidad contagiosa, que atestigüe a diario el placer de aprender y la alegría de pensar.

Lo cual equivale a decir que tanto la formación inicial y continua de los enseñantes como los medios que se les otorguen para llevar adelante verdaderos trabajos de investigación, así como su inmersión cultural en la Ciudad más allá de los muros escolares, hoy son cuestiones cruciales. La “proletarización de los profesores” (21) –que estos últimos años los ha convertido en simples servidores de las herramientas de evaluación y de pilotaje de la “máquina escuela”– ha sido desastrosa para ellos... ¡y para sus alumnos!

EN RESUMEN

La motivación no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito de un alumno. Es un objeto de trabajo para el pedagogo. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones en las que puede implicarse. Por ello, subordinar los aprendizajes a las motivaciones preexistentes implica fortalecer las desigualdades y renunciar a alentar a los alumnos a descubrir saberes movilizados que podrían ser emancipadores para ellos. Por eso mismo, debemos contribuir a “hacer emerger el deseo de aprender” organizando encuentros capaces de movilizar al alumno en terrenos cuya existencia ignoraba hasta entonces, como ignoraba las satisfacciones intelectuales que podían depararle. Así es como el docente le abre posibilidades en lugar de encerrarlo en el “estar-ahí”.

Pero el deseo de aprender no nace solo frente a intereses inmediatos o a problemas concretos que hay que resolver. Puede emerger también cada vez que el educador consigue, en todos los niveles de escolaridad y de complejidad, relacionar los saberes que enseña con una cultura y una historia, con la manera en que fueron elaborados por otras personas; saberes que contribuyen, aún hoy, a hablar a los “hombrecitos y mujercitas” de su emancipación. La motivación se articula entonces con una promesa

encarnada por el adulto: la promesa de que el esfuerzo intelectual permite acceder a la alegría de pensar.

1- Según la expresión de Fernand Oury (Vásquez y Oury, 1967).

2- Véase además Pestalozzi (2009).

3- Por supuesto, la referencia de Neill a Rousseau se puede rebatir: la afirmación de la “bondad natural del hombre” de Rousseau solo tiene validez en el “estado de naturaleza” y ese “estado de naturaleza” no es una etapa histórica determinada, sino una hipótesis filosófica que representa de algún modo “al hombre, abstracción hecha de las influencias sociales nefastas que perturban su desarrollo”. Así concebida, la “bondad natural del hombre” es una suerte de “huella original” (independiente de todo “comienzo” histórico) e inseparable, para Rousseau, del principio de “perfectibilidad” que pueden alcanzar los seres humanos mediante la educación. Rousseau no considera, en efecto, que “el niño sea bueno”, sino que tiene en sí esa potencialidad y que, gracias a la educación emancipadora, es posible, por lo tanto, hacerlo acceder al estado de sujeto y permitirle construir una sociedad democrática en el marco del “contrato social”.

4- En realidad, Neill recusa los análisis de Sigmund Freud sobre la agresividad y prefiere, en cambio, los de Wilhelm Reich sobre el carácter resueltamente positivo de la “pulsión de vida”.

5- Más aún: “Los cambios que produce Neill en sus alumnos, al estar basados en la identificación, solo tienen éxito con aquellos que pueden identificarse con él. Y muchos pueden hacerlo simplemente porque él es el hombre más extraordinario que conocen. Pero que un hombre de menor estatura intente aplicar su ingenua filosofía... y será el caos, porque el concepto que Neill tiene de la humanidad es incorrecto, aun cuando ese concepto lo inspire hasta el punto de hacerle lograr cosas extraordinarias” (Bettelheim y otros, 1972: 90-91). Véase también Meirieu (1985a).

6- Véase Menès (2012). La autora explica que, en cuanto sujeto, el niño está movido por deseos, entre ellos, el deseo de aprender. Los adultos pueden alentar ese deseo mediante un diálogo que le inspire confianza o facilitando sus relaciones con el ambiente. También pueden anestesiarlo no respondiendo nunca a ese deseo o bien, por el contrario, agotarlo “sobrestimulándolo” permanentemente.

7- He mostrado (Meirieu, 2010) hasta qué punto la “lógica productiva”, dominante en el campo económico y social, donde puede ser legítima, amenazaba siempre la clase y ponía a muchos en riesgo de quedar marginados del aprendizaje (que favorece solo el perfeccionamiento de quienes ya saben o está más dedicado a los alumnos que ya conocen de antemano la satisfacción de aprender). Esta es la principal razón de que la escuela no pueda remedar “el taller”, salvo que se resigna a que los alumnos se repartan “naturalmente” entre planificadores, ejecutantes y desempleados.

8- En realidad, en *Le nouveau monde industriel et sociétaire*, Fourier (1967) no habla de matemáticas sino de gramática.

9- Véase también Fourier (2006), donde explica que la educación debe aprovechar tres pasiones esenciales: “la Cabalística o manía de las intrigas; de la Mariposa o necesidad de variedad; la pasión Variopinta o sed de entusiasmo”. Estas tres pasiones permiten que los deseos se engranen en una “educación armoniana”: “La Armonía no emplea otro estimulante más que la atracción y las pasiones del niño” (Fourier, 2006: 152-153).

10- Véase también Dewey (1976).

11- Esto es precisamente lo que subraya Gérard Deledalle (1965), libro cuyo subtítulo reza: *Philosophie de la continuité* [Filosofía de la continuidad].

12- Vladimir Propp (1970) mostró que el cuento se construye sobre una estructura narrativa estable que articula el héroe, la búsqueda, el obstáculo, el aliado, etc.

13- Oulipo, grupo constituido por hombres de letras (como Raymond Queneau, Georges Perec o Italo Calvino) y

de matemáticos, insiste en introducir restricciones (como el lipograma, en el que se prohíbe el uso de una letra en la redacción de un texto) que, en el uso de la lengua, desbloquean lo imaginario y suscitan la inventiva. Véase Oulipo (1973).

[14-](#) Jerome Bruner hace repetidamente hincapié en la función educativa del relato como “entrada en la cultura”. Por medio del relato, explica, el niño aprende a estructurar el mundo; se desprende del caos de las sensaciones que se entrecrocán para transformar los hechos en acontecimientos. Además, el relato obedece a reglas canónicas y está abierto a diferentes interpretaciones. Por último, siempre hay un problema-obstáculo que es el eje del relato, que estimula la curiosidad, enseña a afrontar lo desconocido y a lanzarse a la búsqueda de soluciones. Véase Bruner (1996; 2002).

[15-](#) Pueden hallarse excelentes desarrollos de esta postura en el libro de Legrand (1960). Esta es también la línea que sugiere Morin (2000).

[16-](#) El autor hace referencia aquí a una política escolar y educativa territorializada que se desarrolló en Francia desde 1981, cuyo objetivo fue atender con iniciativas y recursos suplementarios (financieros, profesionales, pedagógicos) a las escuelas ubicadas en zonas urbanas con dificultades económicas y sociales. El programa ZEP fue la base en la que se inspiró el programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), que desarrolló la ciudad de Buenos Aires desde 1998. [N. de E.]

[17-](#) *Le moindre geste* es una película de Fernand Deligny (1972): la alusión a ese título es aquí un homenaje a aquel “pedagogo de lo extremo” que consagró su vida a los “crápulas”, luego a algunos niños autistas, en una entrega completa y con una atención ascética a cada uno “en sus más pequeños gestos”.

[18-](#) Cuenta esta experiencia en su diario (Thierry, 1986), obra que explora en un lenguaje magnífico las contradicciones de la empresa educativa.

[19-](#) Es lo que Bernard Charlot y otros (1992) han organizado en *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*: al tiempo que recusan un determinismo sociológico mecánico y reconocen el carácter singular e impredecible de cada trayectoria escolar, los autores explican que la mayoría de los alumnos de los medios populares se comportan como “profesionales” que cumplen tareas que les han sido prescritas, en detrimento de la comprensión del proceso mental y de las apuestas intelectuales del aprendizaje. Así, “la pedagogía de lo útil” puede llevar a esos jóvenes por un camino falso y parece más importante ayudar a acceder al sentido de los saberes: es necesario que puedan hacer del aprendizaje una experiencia personal que sea para ellos fuente de satisfacciones y medio para poner distancia con el utilitarismo de corto plazo.

[20-](#) Sobre este punto, las cosas se han invertido por completo desde hace algunos años: el cuerpo ha sido durante demasiado tiempo el lugar del sufrimiento, mientras que el pensamiento era el lugar de la posibilidad de una elevación, la fuente de satisfacciones espirituales y de promoción personal.

Ahora bien, hoy el ejercicio del pensamiento se percibe –y, en especial, los alumnos lo perciben– como una fuente de sufrimientos, mientras que el cuerpo es el lugar de todas las satisfacciones posibles, naturales y artificiales: “Podría ser que este sea el parámetro más importante en lo que concierne a la escuela [...] transmitir saberes ‘que cautiven la cabeza’ en un mundo en el que la aspiración primordial es ‘sentirse bien en el propio cuerpo’” (Marcel Gauchet, en Blais, Gauchet y Ottavi, 2008: 86-88).

[21-](#) “La proletarización consiste, de manera general, en privar a un sujeto (productor, consumidor, planificador) de sus saberes (saber hacer, saber vivir, saber concebir y teorizar)”, explica Marc Petit (2013: 424). Los obreros fueron proletarizados cuando se transfirió su inteligencia a las máquinas y cuando se los sometió a ellas. Se proletariza a los enseñantes desde el momento en que la institución les impone reglamentar su actividad de acuerdo con lo que aquella decide evaluar según criterios estandarizados.

3. LA INDIVIDUALIZACIÓN: DE “LA ESCUELA A MEDIDA” A LA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

El comienzo del siglo XXI está marcado por la hegemonía del psicologismo. Ante la menor situación crítica se moviliza a los psicólogos y cuando, en una institución, aparece un conflicto, desde el primer momento se busca la fuente en los problemas de autoestima antes que... ¡en la lucha de clases! Los desacuerdos entre las personas parecen reducirse así a conflictos de individuos y la vida política, al igual que las discusiones adolescentes o las revistas de información, imitan extrañamente los *reality shows*: en ellos el público se deleita con las grandes escenas de celos y los pequeños asesinatos, pero sin que la fuerza de los Atridas ni la elegancia de Molière los retomen simbólicamente para nutrir nuestra comprensión de los hombres y del mundo. El individuo, erigido en valor soberano, no habla de otra cosa que no sea de sí mismo.

Es el triunfo del “yo” y de sus “problemas”, que repercuten hasta el infinito en las pantallas de nuestro narcisismo. No hay por qué sorprenderse, entonces, de que en las estanterías de las librerías las obras de pedagogía hayan sido destronadas por los libros sobre el “desarrollo personal” y que, tanto en educación como en formación, la “individualización” se considere hoy en día como el “principio insoslayable” de todas nuestras instituciones. Pero hace falta padecer de una gran ignorancia o de una asombrosa amnesia para imaginar que esto implicaría una novedad. En realidad, se trata de un lugar común, particularmente desgastado, que se arrastra en la bibliografía pedagógica desde hace ya mucho tiempo y que hoy oímos repetir en eco en todos los textos de la vulgata pedagógica, con la forma de los célebres “postulados de Burns”: “No hay dos aprendices que progresen a la misma velocidad, que utilicen los mismos métodos para aprender, que estén motivados para alcanzar los mismos objetivos. En suma, no hay dos aprendices que aprendan de la misma manera”. (1)

¿“LA ESCUELA A MEDIDA” O “AJUSTARSE A LA MEDIDA DE LA ESCUELA”?

Cuando un sastre hace un traje –escribe Édouard Claparède (1921: 37)–, lo ajusta a

la talla de su cliente y, si este es gordo o bajo, no le impone un traje demasiado estrecho con el pretexto de que esa medida es la que corresponde por regla a su altura. La escuela, por el contrario, viste, calza y peina a todos los espíritus de la misma manera. Solo tiene prendas de confección y en sus estantes no hay la menor posibilidad de elección. ¿Por qué no se tienen para el espíritu las mismas consideraciones que se tienen con el cuerpo, la cabeza y los pies?

La individualización se presenta aquí –tanto en Claparède como en todas las grandes figuras de la Educación Nueva– como un repudio del maltrato del que serían víctimas los escolares: a todos se les aplica el mismo tratamiento cuando es evidente que todos son diferentes, aun en la clase más “homogénea”. Y el buen sentido –sostenido en este caso por la evidencia retórica de la metáfora– atestigua, por supuesto, en defensa de Claparède: ¿cómo podemos tratar de la misma manera a individuos singulares, sobre todo si nuestro propósito es hacerlos alcanzar los mismos objetivos? Para favorecer el éxito de todos, hay que acompañar a cada uno de un modo particular, teniendo en cuenta sus características personales y sus necesidades específicas.

Ninguna otra cosa dice Pierre Bourdieu (1966) cuando denuncia “la indiferencia a las diferencias” como la causa principal de la “reproducción social” de la “escuela conservadora”: al ignorar que los alumnos no son todos idénticos y que la relación que han mantenido con los saberes escolares antes de incorporarse a la clase está en alto grado determinada por su historia personal y social, la escuela se condena a la injusticia; valida y acentúa las desigualdades; y hasta las legitima, puesto que “al dar a todos las mismas oportunidades”, considera responsables de su propio fracaso a los niños y niñas que simplemente experimentan un desajuste en relación con las expectativas y los métodos de la escuela.

Es evidente que el proyecto de una “escuela a medida” es incompatible con la posición tradicional de los “republicanos igualitaristas”, desde Robespierre a Jules Ferry (Pierrehumbert, 1992), y de los “filósofos racionalistas” como Kant o, más recientemente, Jacques Muglioni (1993). (2)

Para ellos, la escuela no tiene que abdicar de sus exigencias frente a realidades psicológicas y sociales a las que, por el contrario, debe ignorar. No es cuestión de renunciar a una transmisión rigurosa de los saberes ante alumnos a los que uno debe suponer, por principio, capaces de acceder a ellos: la racionalidad enciclopédica dispone de una fuerza de atracción que permite al sujeto sustraerse a sus preocupaciones específicas, superar sus características singulares, así como trascender sus problemas personales. No es cuestión tampoco de renunciar al carácter propiamente instituyente de la “lección colectiva”: el maestro “hace escuela” precisamente porque se dirige a todos sus alumnos en el marco de una “lección” y sin tener en cuenta las diferencias que puedan existir entre ellos. El saber se sostiene porque hace que los alumnos se mantengan juntos y estructura el grupo alrededor del principio de verdad: así, las singularidades se borran en la construcción de lo posible universal.

En esta perspectiva, solo se tiene alguna posibilidad de realizar la igualdad

postulándola, “decretando el alumno” que podría llegar a formarse... tanto más cuanto que se acompañará esta operación de todo un aparato institucional, desde la obligación de usar guardapolvos para borrar las diferencias de vestimenta, hasta la asignación de becas para ayudar a los alumnos meritorios y hasta la supuesta ruptura con el universo familiar y social, que no debe interferir en el proyecto de la escuela.

Semejante concepción es seductora y sería un error desembarazarse de ella sin detenerse a pensarla. Se puede, en efecto, ver en este modelo un voluntarismo educativo que podría permitir a todos los niños separarse de las contingencias de su historia para construirse como sujetos de razón y emanciparse individual y colectivamente. Más que adaptarse a las diferencias entre los alumnos, se trataría entonces de exigir que los alumnos se adapten simultáneamente a la disciplina y a las disciplinas escolares. Antes que una “escuela a medida”, habría que proponer a los niños que “se ajusten a la medida de la escuela”.

Sin embargo, analizada con más detenimiento, esta concepción corresponde, en muchos de sus aspectos, al pensamiento mágico, pues ignora, como explica Philippe Perrenoud (1995), que la enseñanza siempre es individualizada: ningún enseñante trata a todos sus alumnos estrictamente de la misma manera y lo que está en juego no es crear, pieza por pieza, una individualización –que ya existe en todas partes–, sino más bien controlarla y dominar el proceso a fin de ponerla al servicio de los objetivos educativos asumidos.

Tanto más cuanto que la proclamación igualitaria postula asombrosamente la posibilidad de una transustanciación radical de un individuo puesto en contacto con una institución: de ese modo, sitúa al maestro en la posición de un demiurgo capaz de abolir mediante un milagro todas las escorias psicológicas y sociales para no ver ya delante de sí otra cosa más que un sujeto epistémico permeable a la razón que se le expone. Hay en esto una negación de la historia de la persona, cuando, muy por el contrario, conviene trabajar precisamente con y sobre esta historia para acompañar a la persona hasta el pensamiento racional y creador: hace falta “tomar al alumno como es”, justamente para “para no dejarlo donde está”, y tener en cuenta lo dado no significa de ningún modo encerrarse en lo dado; o, de forma más exacta, nunca debería significar encerrarse en lo dado.

Pues, salvo que uno renuncie al proyecto mismo de educar, la individualización no puede significar en ningún caso el abandono de la interlocución con una palabra exigente y saberes rigurosos. Esto nunca debe suponer abandonar la misión de explorar nuevas maneras de aprender y de comprender, ni impedir a nadie inscribirse en un colectivo donde todos se elevan juntos apoyándose en la suma de las singularidades que lo constituyen. Ahora bien, en mi opinión, esta es claramente la problemática central a partir de la cual hay que pensar la cuestión de la individualización. Por ello, los partidarios de “la escuela a medida” no pueden –ni deben– ignorar la interpelación de quienes les recuerdan que para poder crecer, al igual que el alumno, deben ajustarse “a la medida de la escuela”.

LA INDIVIDUALIZACIÓN EN PREGUNTA(S)

Helen Parkhurst, después de haber cursado brillantemente sus estudios universitarios, comienza su carrera docente en Wisconsin, en 1907, enseñando matemáticas en una clase única rural de cuarenta alumnos. (3) Desde sus primeras experiencias, Parkhurst se inclina por disminuir considerablemente la parte de los “cursos” en provecho del “trabajo personal”, que juzga más eficaz y, al mismo tiempo, más respetuoso de los alumnos. Descubre entonces que, al sentirse “responsabilizados”, los alumnos se implican mucho más y pueden cumplir, a su ritmo, los trabajos que la enseñanza tradicional incita a completar muy rápido y sin mucho cuidado o a realizar de manera superficial.

Estamos en los comienzos del “siglo del niño” anunciado por Ellen Key (1910): (4)

Nuestra época –escribe la pedagoga sueca– aclama a gritos la personalidad, pero lo hará en vano mientras no demos a los alumnos la posibilidad de tener su propia voluntad, de pensar por sí mismos, de constituir su propio saber, de formarse su propio juicio; en resumidas cuentas, mientras no dejemos de reprimir en la escuela la materia prima de la personalidad, esperando vanamente que resucite más tarde (cit. en Soëtard, 2009: 63).

Miss Parkhurst, muy sensible a estas tesis, viaja a Múnich y a Roma para conocer a los pedagogos europeos a los que admira. Así, se convierte en una estrecha colaboradora de Maria Montessori, con quien, a su regreso, mantendrá una asidua correspondencia. En Estados Unidos, desde 1910, se instauran “planes de estudio” que apuntan a racionalizar una enseñanza hasta entonces un poco caótica. Así es como, junto con los “planes de estudio”, puramente descriptivos y programáticos, emergen “planes de estudio individualizados”, como el que impulsa en 1914 Carleton Washburne en la escuela de Winnetka, en las afueras de Chicago.

Washburne ha sido profesor de la escuela normal y ha mantenido varios encuentros con John Dewey, quien lo ha convencido de la necesidad absoluta de movilizar al niño apoyándose en su dinámica propia e implicándolo en actividades que tengan sentido para él. El “plan de Winnetka”, con el que colabora estrechamente *miss* Parkhurst, incluye por lo tanto, además de un programa de estudios muy detallado, un conjunto de herramientas pedagógicas destinadas a “individualizar” la enseñanza: test de diagnóstico que permiten identificar el nivel de cada alumno en cada disciplina, fichas de autoaprendizaje y autocorrección que le permiten aprender a su propio ritmo, “cuadernos de seguimiento” que le dan al maestro la posibilidad de controlar la progresión individual.

Desde 1915, gracias a una adinerada mecenas que quiere para su hija una “escuela a medida”, *miss* Parkhurst podrá retomar esos principios y desarrollarlos de manera metódica, primero, en la pequeña ciudad de Dalton y, a partir de 1919, en Nueva York. El plan Dalton pretende, pues, constituir una manera de “conciliar la enseñanza y el aprendizaje”: (5) en efecto, para Parkhurst, la escuela tradicional sacrifica de forma

sistemática el segundo a favor de la primera, ignorando la realidad del trabajo del alumno para interesarse solo por la actuación del maestro, con lo cual impide que el niño se involucre intelectualmente como consecuencia de la estandarización de las tareas, que, al tratar de ajustarse a todos, en realidad no se ajustan a nadie.

Para ella, es necesario que “el niño sea libre, que pueda continuar durante un tiempo no delimitado un trabajo por el que se siente atraído, ya que, cuando se despierta el interés, la atención es mayor, el espíritu está más abierto y en mejores condiciones de superar las dificultades” (Guisen, cit. en Bertrand, 2009: 328). Es por ello que, en el plan Dalton, “no hay timbre ni campana que suene a una hora prevista para arrancar al niño de su trabajo y dirigirlo pedagógicamente a otro tema o a otro maestro” (Guisen, cit. en Bertrand, 2009: 328).

Este “plan”, en cambio, estructura la escolaridad alrededor de tres principios. En primer lugar, *miss Parkhurst* insiste en la importancia de la organización de “la casa”: para que los alumnos se comprometan con su trabajo, tienen que contar con un marco de vida acogedor y que los contenga que es responsabilidad de un equipo de adultos solidarios. Luego, los enseñantes proceden a repartir minuciosamente las tareas, de manera individualizada, pactando con cada niño y cada niña un “contrato de compromiso”; semanal y mensualmente se actualiza un “cuadro de control” que permite apreciar su progresión marcando paso a paso los peldaños que escala. Por último, los alumnos tienen a su disposición un “laboratorio” correspondiente a cada una de las disciplinas de enseñanza: allí encuentran todos los recursos documentales y materiales que les permiten responder a las preguntas que se les hagan, efectuar los ejercicios y las experiencias que se les encarguen y realizar las tareas complejas que han emprendido.

Lo que tenemos aquí es una “individualización de los itinerarios de formación”: cada sujeto trabaja de manera individual, a partir de test iniciales que determinan su nivel de partida y de la implicación personal que fija los objetivos que jalonan su escolaridad; sus enseñantes lo guían, lo apuntalan y lo sostienen durante todo el proceso; el niño puede hacer uso de los recursos que están a su disposición en los diferentes “laboratorios” y, al mismo tiempo, beneficiarse de la vida social y de las actividades propuestas en el seno de “la casa”.

Con todo, *miss Parkhurst* no deja de interrogarse acerca de los límites de esta individualización: es consciente de que su “plan” corre el riesgo de alentar el individualismo y procura luchar contra el repliegue del sujeto en sí mismo y la competencia, abierta o larvada, que podría instalarse entre los compañeros. Por esta razón, promueve decididamente la figura del monitor entre los alumnos y exige que, para las actividades colectivas, los profesores reúnan a quienes se encuentran en el mismo nivel en una rama de la enseñanza. Asimismo presta particular atención a no dejar que los alumnos se “especialicen” demasiado rápido, ni en los contenidos ni en los métodos. Además, incita a los enseñantes a intervenir cuando observen que un alumno se desanima o efectúa sus tareas de manera demasiado mecánica.

Pero Helen Parkhurst debe soportar, así y todo, las críticas de otro discípulo de Dewey, William Kilpatrick, autor de un célebre artículo sobre el “método de proyectos”,

publicado en 1918, y que ve en el plan Dalton el peligro verdadero de la taylorización de la enseñanza y la parcelización de las tareas: Kilpatrick señala el riesgo constante que entraña la enseñanza individualizada de mecanizar los aprendizajes, de desarrollar actitudes de adivinación en detrimento de la verdadera reflexión, así como el peligro de que se pierda el sentido de las actividades propuestas. Por todo eso, prefiere un enfoque más global que contenga una temática más unificadora o un proyecto colectivo con la posibilidad de que después –pero solo después, en un marco circunscrito y cuando sea necesario– se introduzcan momentos de trabajo individual.

En muchos sentidos, la experiencia pionera de *miss* Parkhurst permite formular lo esencial de las preguntas que plantean aún hoy las experiencias de individualización de la enseñanza o de la formación.

¿Hay que hacer de la individualización el principio estructurante de la formación u organizar tiempos de individualización en una organización pedagógica estructurada alrededor de proyectos colectivos? Esta pregunta es fundamental y el debate entre *miss* Parkhurst y William Kilpatrick sigue siendo de estricta actualidad. Tiene que ver con el sentido mismo de la escuela o de la institución de formación: ¿están estas simplemente encargadas de acoger y dirigir simultáneamente trayectorias individuales o tienen la vocación de permitir la construcción de “colectivos de aprendices” comprometidos en proyectos comunes para aprender a “hacer una sociedad”? O también: los objetivos de aprendizaje, ¿son un conjunto de conocimientos y de competencias programáticas yuxtapuestas, librados a la apropiación individual, o bien constituyen un conjunto que todos pueden hacer suyo y gracias al cual pueden proyectarse hacia nuevos saberes y conocimientos prácticos, movilizarse en actividades colectivas en el seno de las cuales se organizarán tiempos de individualización para garantizar la mejor implicación y la mejor progresión posibles de cada alumno?

En este sentido, el itinerario de Célestin Freinet es ejemplar: su clase está deliberadamente estructurada sobre la base de los proyectos colectivos, pero introduce, en el seno mismo de esos proyectos, períodos de trabajo individualizado gracias, por ejemplo, a las “tiras de enseñanza” (antepasadas de la enseñanza programada), a los ficheros autocorrectivos y a la preparación de “diplomas”; los alumnos saben qué deben hacer juntos y qué deben adquirir individualmente; cooperan y conforman lo colectivo sin dejar de progresar, cada uno por separado, para alcanzar los objetivos comunes de aprendizaje. (6)

¿Dónde centrar la individualización?: ¿en los objetivos o en los trayectos?

En el marco de un curso dado, la individualización evidentemente solo puede intentarse en la trayectoria, pues de lo contrario se corre el riesgo de renunciar a la ambición misma de dicho curso. Por consiguiente, no es posible individualizar los objetivos sino en la medida en que estos constituyen etapas intermedias para alcanzar un

resultado final idéntico para todos: esto permite puntuar de modo diferente los itinerarios de aprendizaje o de formación, en función del nivel de partida de cada alumno, de su ritmo de trabajo y de sus necesidades mayores o menores en materia de segmentación de su progresión. Pero, por supuesto, existe el riesgo de que la individualización de los objetivos funcione como un instrumento de jerarquización de las ambiciones recíprocas: “Por lo tanto, la individualización –explica Guy Avanzini (1992)– es solo una manera decente de nombrar la selección y de practicar el elitismo sin decirlo”.

¿Cómo individualizar los trayectos?: ¿modulando el ritmo o adaptando los métodos?

En el caso de *miss Parkhurst*, como en la mayoría de las experiencias del mismo tipo, la única variable que se tiene realmente en cuenta en la individualización del recorrido es “el ritmo” de aprendizaje. Ahora bien, esta postura suscita muchas objeciones. Por una parte, este enfoque supone que el único factor determinante en materia de aprendizaje es el tiempo. Sin embargo, los trabajos procedentes de la psicología diferencial muestran que no es así: los sujetos desarrollan “estilos cognitivos”, “perfiles pedagógicos”, “estrategias de aprendizaje” muy diferentes y combinables en una infinidad de posibilidades. Reducir la individualización a la “variable tiempo” equivale siempre a privilegiar a los mismos sujetos adaptados al mismo método único. (7) Por otra parte, hay una ilusión particularmente peligrosa al querer hacer “siempre más de lo mismo”. En efecto, nada prueba que lo que engendró dificultades y hasta provocó un fracaso, a fuerza de prolongarse, vaya a poder desembocar en un logro: es verdad que ciertos alumnos podrán beneficiarse con un tiempo suplementario y con ejercicios de mismo tipo... pero, para otros, esa insistencia tendrá, por el contrario, un efecto de enquistamiento en un problema que corre el riesgo de parecer entonces totalmente insuperable. (8)

La individualización de los métodos, ¿implica utilizar únicamente métodos individuales?

Tanto desde el punto de vista de la diversidad de las necesidades de las personas como desde el de la multiplicidad de los objetivos de aprendizaje, los métodos individuales de trabajo no pueden ser exclusivos. Si bien es evidente que hace falta tiempo de trabajo individual a fin de que el alumno se apropie de los conocimientos y para que se entrene en utilizarlos y pueda evaluar sus adquisiciones, el trabajo en grupo, el trabajo de monitoreo entre alumnos y, evidentemente, el curso colectivo forman parte de la batería metodológica de la individualización. Sería imposible prescindir de esta última parte sin correr el riesgo de reducir de modo drástico los aprendizajes a unos pocos y de privarse de una multitud de recursos de enseñanza y de formación. Pensando en esta salvedad y basándose en los trabajos de las grandes figuras de la Educación

Nueva, Pierre Faure (1904-1988) propuso lo que llamó “enseñanza personalizada y comunitaria”: en ella, los alumnos trabajan a partir de planes de trabajo, pero utilizando una multitud de recursos y de dispositivos que incluyen, por supuesto, el trabajo en grupo y las presentaciones colectivas. Además, como complemento de los tiempos de trabajos personalizados (individuales o en pequeños grupos), los alumnos se reagrupan en colectivos a fin de compartir sus descubrimientos y participar juntos en la gestión de la “comunidad” que constituyen. Que Pierre Faure (1979) utilice la expresión “enseñanza personalizada” en vez de “enseñanza individualizada” es un dato significativo de su voluntad de emanciparse de una concepción “individualista” de la individualización.

¿Hay que individualizar los métodos de manera definitiva para cada sujeto o, por el contrario, hay que permitirle descubrir permanentemente nuevos métodos?

Esta es, sin duda, una de las preguntas vitales que plantean las pedagogías de la individualización y sobre la cual los pedagogos han estado más divididos. Lo que ocurre es que esta constituye una de las principales cuestiones en juego en toda acción pedagógica: ¿debe construirse a partir del conocimiento previo de un sujeto considerado como “determinado” o bien debe permitírsele al sujeto tal como es, con su historia y sus características singulares, superarse y emanciparse? La pregunta es simple solo en apariencia pues, en realidad, contiene una multitud de dimensiones de carácter filosófico y epistemológico, institucional y político.

DE LA GESTIÓN TECNOCRÁTICA DE LAS DIFERENCIAS A LA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

Aun cuando con frecuencia han tratado de disimular sus divergencias, por temor a hacerles el juego a sus adversarios comunes, los promotores de la individualización pronto se distinguieron por la manera en que articularon la psicología y la pedagogía. Ciertamente, todos creen indispensable esforzarse por conocer al niño, tanto de manera general como singular, para poder proponerle situaciones de aprendizaje adaptadas. Pero, si se observan estas declaraciones con mayor atención, ese “conocimiento” no siempre tiene la misma jerarquía. Para unos, se trata de hacer un “diagnóstico” indagando la “naturaleza” del individuo, a fin de intervenir de manera estrictamente adaptada a sus necesidades; para los otros, se trata de recoger informaciones que permitan promover la acción, pero sin indicar preferencias sobre cómo seguir el trabajo ni, menos aún, comprometer el porvenir del sujeto.

En el primer caso, el pedagogo apunta a identificar características consideradas como

definitivas que permiten clasificar al individuo en una categoría para la cual existen soluciones calibradas; en el segundo, se trata de extraer indicadores que permitan decidir sobre las necesidades del momento y presentar proposiciones que se irán ajustando de forma progresiva en función de las reacciones del sujeto.

En el primer caso, se postula la posibilidad de un conocimiento a priori del individuo –que pretende ser lo más completo y definitivo posible– para intervenir “con seguridad”; en el segundo, se acepta actuar apoyándose en indicadores que se reconocen parciales y utilizando las herramientas disponibles en la paleta metodológica del docente.

En el primer caso, el destino del individuo está sellado de antemano y la acción pedagógica está contenida en el diagnóstico como la nuez en su cáscara; en el segundo, la aproximación inevitable de la intervención abre la posibilidad de incorporar nuevas dinámicas cuya existencia ni el educador ni el sujeto podían sospechar.

Esta diferencia radical de postura puede observarse si comparamos, por ejemplo, los análisis y proposiciones de, por un lado, Édouard Claparède o Adolphe Ferrière y, por el otro, de Henri Bouchet o Maurice Debesse.

En efecto, Claparède explica, en *L'école sur mesure* [La escuela a medida], que es posible definir e identificar “tipos generales de espíritus” y organizar a partir de ellos reagrupaciones de alumnos adaptados. Claparède (1921: 38) distingue, por ejemplo, “los observadores y los reflexivos, los indolentes y los combativos, los prácticos y los artistas, los positivos y los soñadores, los rápidos y los lentos, los activos y los pasivos”. Así, explica, “la psicología proporciona a la pedagogía una base realmente científica” (9) y la escuela como la formación pueden organizarse según criterios indiscutibles de eficacia social. Pero ¿se trata realmente de un “fundamento científico”? ¿No se estaría proponiendo, por intermedio de una invocación a la ciencia, una peligrosa ensoñación clasificatoria, digna de las grandes utopías fijistas que afectan, en sistemas perfectamente determinados y de manera definitiva, a “The right man at the right place”?

Las elucubraciones de Ferrière (1943), quien, sin embargo, ha sido una de las figuras más importantes de la Educación Nueva, parecen confirmar esta hipótesis: ¿acaso no ha llegado a proponer una “clasificación astrológica de los tipos fisiológicos” según la cual, por ejemplo, los individuos nacidos bajo el signo de “Neptuno en Acuario” pueden acceder a “la armonía espiritual”, los nacidos bajo el signo de “Saturno en Géminis” son “imaginativos e inventivos”, mientras que los nacidos bajo el signo de “Urano en Aries” están condenados a ser “impulsivos”? Semejante categorización podría prestarse a risa si no fuera significativa de la fascinación ejercida en los pedagogos por las tipologías caracterológicas y todas las formas de categorización que supuestamente permiten clasificar a los individuos según su “naturaleza profunda” en un espacio educativo perfectamente compartimentado. Más que un desvarío anecdótico, aquí vemos la “clausura teórica” de una corriente que busca aguas arriba, cada vez más arriba, la “identidad” de un individuo y desemboca inevitablemente encerrándolo en un pretendido “origen”. (10)

Comparados con esta ambición, los trabajos de Henri Bouchet pueden parecer más pragmáticos y modestos. En efecto, Bouchet publica, en 1933, *L'individualisation de*

l'enseignement [La individualidad del niño en la educación], en el que, sin dejar de defender la individualización que implica al máximo al niño en sus propios aprendizajes, recusa toda “pedagogía a priori” y todo intento de organizar la escuela solo en función de las “leyes de la individualidad”.

En la misma línea de pensamiento, Maurice Debesse, en su artículo de 1947 “Types et groupes de caractères” [“Tipos y grupos de caracteres”], afirma que las clasificaciones son solo “herramientas para evitar la dispersión del trabajo” y sugiere que, si debemos utilizarlas para “administrar los flujos” y organizar nuestras intervenciones pedagógicas de manera racional, también tenemos que revisarlas permanentemente. En esta perspectiva, las categorizaciones deben, pues, manipularse con extrema cautela: permiten reducir la diversidad y reagrupar a las personas en función de las posibles necesidades comunes, pero en ningún caso pueden ser fijas. Más aún: revisarlas permanentemente e interrogarse acerca de su legitimidad y su eficacia deben ser tareas centrales de los educadores que las utilizan.

Mientras que para Claparède o para Ferrière la clasificación es un punto de llegada que configura de forma definitiva el espacio y el tiempo educativos, para Bouchet o Debesse es un punto de partida necesario para actuar día a día, pero que no presagia en absoluto el porvenir de las personas y no prefigura de ninguna manera la organización escolar y social. Los primeros consideran la clasificación como la expresión del “orden natural e inmutable de las cosas” y la instauran como un sistema fijo que asigna a cada uno su “lugar” y su “tratamiento”; los segundos ven en la clasificación una herramienta provisoria necesaria pero siempre revisable gracias a una intervención pedagógica inevitablemente riesgosa en la que el educador explora e inventa trayectorias imprevistas con los sujetos.

Podría creerse que el primero de estos enfoques hoy ha perdido vigencia. Pero sería un gran error. Tanto la escuela como las instituciones de formación profesional han instaurado una multitud de herramientas de evaluación esperando que sean la guía que dicte las decisiones que deben tomarse, no solo para “mejorar el funcionamiento del sistema”, sino además para decidir la suerte de las personas que lo hacen funcionar o que se “benefician” de él. (11) En todas partes se establecen tablas de observación o de análisis que supuestamente permiten administrar a cada individuo el tratamiento que le conviene. Todo el tiempo se somete a prueba a los individuos con el propósito de destinarlos a tareas y a dispositivos previstos para responder precisamente a sus “necesidades”.

Pero ¿se indagan suficientemente las representaciones que presiden esta operación? Porque nadie puede hablar de “necesidad” sin disponer de una definición –evidentemente discutible– de la plenitud. La “identificación de las necesidades” remite siempre a una escala de valores, definida a su vez por la tecnoestructura, sin que, en general, las personas afectadas estén asociadas a esta operación. Por lo tanto, se las distribuye en tablas que permiten “identificarlas” y luego “orientarlas” sin darles realmente participación en lo que les ocurre.

Así se constituye esta “sociedad de control” de la que hablaba Gilles Deleuze (1990),

ya en la década del noventa, en la que una administración omnipotente decide la suerte de los individuos y cuya preocupación principal es “llenar casilleros” y justificar con ello la existencia de sus “expertos”. Desposeídos de toda posibilidad de intervenir en esta operación, los sujetos se encuentran asignados a residir en compartimentos estancos, obligados a resignarse si no quieren que se los considere asociales, en cuyo caso los profesionales tecnocráticos se encargan de reasignarlos incesantemente a dispositivos cada vez más especializados.

El hecho es que el frenesí clasificador está operando todo el tiempo ante nuestros ojos, tanto en el dominio de la prevención como en el de la orientación, tanto en el campo de las dificultades de aprendizaje como en el de los trastornos del comportamiento. (12)

Y, si bien durante estos últimos años los militantes obstinados han obtenido tras larga lucha el derecho a inscribir e integrar a los alumnos en situación desventajosa en los “medios escolares corrientes” con un “plan de compensación” y a elaborar un “proyecto personal de escolarización”, las familias continúan sufriendo a diario una multitud de dificultades para conseguir que esta medida se aplique efectivamente: además de que faltan los medios humanos, el problema estriba en el déficit de formación de los enseñantes, asociado al funcionamiento burocrático de una institución que, mientras hace declaraciones de intención generales y generosas, no deja de atribuir a cada alumno una etiqueta, un tratamiento y un dispositivo “como saldo y por todo concepto”. (13)

Evidentemente, no es cuestión de renunciar a comprender lo mejor posible lo que vive un sujeto y cómo poder ayudarlo. Tampoco es cuestión de privarse de las herramientas que permiten identificar con la mayor precisión posible su situación y proponerle ayudas adaptadas: ese trabajo es útil y tanto más necesario cuando la persona está en una situación de sufrimiento. *Pero el problema consiste en que se institucionalice una visión naturalista y fija de la individualización*, en que la individualización no se conciba esencialmente ni se practique como una ayuda personal en el seno de un colectivo para permitir que las personas superen sus dificultades: la individualización se ha transformado en un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales, una matriz de nuestro funcionamiento social, un modelo político.

El principio de “la individualización erigida en sistema” está claro: referenciar sistemáticamente, clasificar metódicamente y tratar individualmente todos los problemas. Su modo de funcionamiento es el siguiente: detectar las disfunciones y derivar a los individuos “disfuncionales” a instituciones o a servicios encargados de ocuparse de ellos para administrarles un tratamiento estandarizado. Y su consecuencia: la externalización sistemática, cada vez más lejos de los sistemas centrales, de la responsabilidad de hacerse cargo, con el corolario de la creciente privatización. Los efectos de todo el proceso son: la desvitalización de los colectivos sociales estructurantes, donde ya no se realiza seriamente ningún trabajo de prevención, donde la menor desviación de la norma termina en la exclusión hacia “dispositivos especializados”. Y, por último, lo que está en juego es: la fragmentación del tejido social, el aumento de los individualismos y la desaparición de

toda verdadera institución colectiva a favor de una yuxtaposición de servicios individualizados. (14)

Las evoluciones experimentadas por la escuela francesa durante los últimos quince años ilustran a la perfección este movimiento: en ella no se ha cesado de externalizar – aparte de la situación de aprendizaje misma, luego fuera de la clase y del establecimiento– el tratamiento de todas las formas de ayuda y de apoyo a los alumnos. Desde el momento en que aparece una dificultad, se crea un dispositivo exterior que supuestamente aportará el remedio con miras a la reintegración pero que, en realidad, lo que logra es encerrar con mayor rigidez al individuo en sus propios síntomas. En ese rígido dispositivo hasta se llegan a descubrir nuevas características o se detectan nuevos trastornos que permitirán externalizar de nuevo el tratamiento hacia un dispositivo aún más especializado, con gran frecuencia fuera del ámbito de la educación nacional, hasta en el sector comercial.

La paradoja de la individualización llega al colmo: la escuela, atrapada en un movimiento centrífugo que se acelera sin cesar, expulsa, en nombre de la individualización que predica, el acompañamiento individualizado de las personas cada vez más lejos de su centro –la clase–, que de ese modo puede funcionar nuevamente manteniendo la ilusión de la homogeneidad. ¡Algo que haría revolverse en su tumba a Claparède! (15)

Para confirmar este análisis, observemos el desplazamiento que ha tenido la noción de “innovación” en el sistema escolar: hoy ya no concierne en modo alguno a la inventiva pedagógica y didáctica, el trabajo en común de los enseñantes para imaginar situaciones de aprendizaje movilizadoras, para aportar recursos nuevos a los alumnos e inventar herramientas de cooperación que les permitan ayudarse mutuamente. En la actualidad, la innovación se reduce con la mayor frecuencia a instalar de manera cada vez más elaborada dispositivos de externalización especializados que hay que “manejar” de manera óptima. (16)

Así es como han desaparecido casi por completo las últimas innovaciones realmente pedagógicas, como los trabajos personales enmarcados (TPE) o los itinerarios de descubrimiento (ID), mientras que han aparecido una multiplicidad de dispositivos individualizados de ayuda o de apoyo sin contenidos culturales propios. La individualización deconstruye así la institución al mismo tiempo que deslegitima todo trabajo pedagógico: en los dispositivos de derivación, se insiste en los ejercicios especializados, se tiende a la reeducación sistemática, se practica la escucha empática o la terapia conductista, pero ya no se transmiten saberes en colectivos que permitan paladear juntos su sabor.

De ahí que sea absolutamente necesario, en lugar de una gestión tecnocrática de las diferencias, preferir una pedagogía diferenciada que articule las actividades de grupo y el trabajo individualizado en un colectivo estructurante. Pues de ese modo el pedagogo puede garantizar un marco y formular un proyecto unificador: así, los sujetos saben dónde están y lo que se espera de ellos, de forma colectiva e individual. Luego, en función de lo que sabe de las personas, pero también de los recursos pedagógicos de que

dispone, el pedagogo debe proponer actividades movilizadoras. A medida que observe logros o riesgos de abandono, estará en posición de ajustar sus proposiciones.

Evidentemente, individualizará –en el sentido estricto del término– ciertos aprendizajes, porque la naturaleza del objetivo lo requiere o porque tal o cual persona necesita más tiempo u otro enfoque. A veces, frente a un bloqueo, hasta puede tener que proponer una verdadera alternativa pedagógica. Pero debe inventarla pues, en efecto, es imposible deducir un posible “remedio” partiendo solo del conocimiento de las dificultades que tiene alguien o del comportamiento de un grupo; por más que se investigue el pasado de una persona, que se examinen a fondo los fracasos de una clase, nadie puede encontrar por milagro la solución pedagógica adaptada, pues esta pertenece a un registro muy diferente: no se construye como una “reparación” del pasado, sino como un medio de proyectarse hacia el futuro. No consiste en administrar un “remedio” ni en cambiar una pieza de una máquina que ya no funciona. Corresponde a la inventiva del maestro o del formador que, indagando en su memoria pedagógica, trabajando en equipo, investigando situaciones inéditas, puede proponer a sus alumnos una actividad que les dé la posibilidad de recuperarse, de proyectarse hacia el futuro, de reconciliarse al mismo tiempo con el saber y consigo mismos para acceder a la comprensión del mundo.

“Lleva menos tiempo cambiar a alguien que conocerlo”, escribe Alain (1932: XXII). Y agrega: “Cuando digo cambiar, me refiero a una variación muy pequeña, pero suficiente”. La pedagogía diferenciada tiene por objetivo permitir que los alumnos cambien. Sabe que a menudo ese cambio es minúsculo, pero que su existencia, aun siendo ínfima, puede desbloquear la fatalidad.

DIFERENCIAR LA PEDAGOGÍA, SÍ, PERO ¿CÓMO?

1) En la cotidianidad de la actividad pedagógica, deben conjugarse la construcción del colectivo, la toma de responsabilidad de las personas, la unidad de un proyecto y la diversidad de los métodos

A la inversa del funcionamiento centrífugo que externaliza la misión de hacerse cargo de las diferencias y el acompañamiento individualizado del alumno, el principio de “la escuela inclusiva” es construir un colectivo en el que cada alumno sea tomado en cuenta en su “ semejanza” y en su “diferencia”. Iniciada en principio para responder a las necesidades de los niños con capacidades diferentes, “la noción de educación inclusiva supera actualmente la de ‘integración’ para desarrollar el campo de un ideal de educación que concierne menos a los niños con ‘necesidades educativas específicas o especiales’ que a la reforma del sistema educativo mismo”, explica Danièle Zay (2012: 11).

¿En qué consiste, en efecto, la educación inclusiva? Consiste en formar grupos de alumnos suficientemente semejantes entre sí para que puedan comunicarse entre sí y

participar de aprendizajes comunes, pero también suficientemente diferentes entre sí para que puedan enriquecerse con sus diferencias. Lejos del mito de la clase homogénea, pero también lejos de una yuxtaposición de individualidades condenadas a ignorarse mutuamente, la clase inclusiva debe permitir desarrollar proyectos comunes en los que pueden implicarse todos los alumnos.

Esos proyectos, basados en finalidades educativas y objetivos de aprendizaje, permiten construir un marco contenedor y unificador; y son tanto más movilizados cuando incluyen un contenido cultural fuerte, dotado de un poder de interpelación antropológica que no deje a ningún alumno indiferente. El proyecto puede abordar, por ejemplo, una cuestión como “la entrada en la escritura social”, con un trabajo sobre la relación con el trazo y con el sentido, sobre la comunicación diferida, sobre la autoexpresión y el descubrimiento de la alteridad, (17) o puede ser de tipo científico o artístico: lo importante aquí es integrar los conocimientos y las competencias que van a adquirirse en clase en una perspectiva que permita retomarlos, unificarlos y representarse tanto lo que todos podrán hacer juntos como lo que podrá adquirir cada uno individualmente.

Ovide Decroly ha desarrollado, en esta línea, un propuesta pedagógica ejemplar: aun cuando no nos haya dejado una obra sintética sobre su “sistema pedagógico”, es posible inferir de su propia práctica la voluntad de proponer a los niños proyectos que impliquen un anclaje en el ambiente que los rodea –en particular por el contacto con la naturaleza– y un acto de creación colectiva. (18) Desde 1907, propuso partir de los “centros de interés” de los niños, pero nunca entendió que hubiera que hacerlo recolectando los deseos individuales ni las demandas de los grupos: para él, los “centros de interés” se caracterizan por su “poder unificador”, su capacidad de reunir a las personas que se sienten interpeladas precisamente porque a todas ellas les preocupan –afectiva e intelectualmente– las mismas cuestiones.

Por ello, Decroly construye su “programa” a partir de lo que podríamos identificar como los grandes interrogantes antropológicos de la humanidad, los que habitan en todo niño y en todo ser humano: la necesidad de alimentarse y de protegerse, de situarse en el espacio y en el tiempo, de comunicarse con los demás, etc. Decroly sugiere que, a partir de esas cuestiones, se instaure en el aula un “enfoque global” que, en virtud de un minucioso trabajo colectivo, “haga surgir el orden del caos”: así, el niño pasa en forma progresiva de una representación global –la única capaz de movilizarlo– a la comprensión de los detalles, que luego puede analizar. Hace el trayecto desde una aprehensión general hacia aproximaciones disciplinarias complementarias, desde una representación antropológica de su relación con el mundo a conocimientos analíticos que construye progresivamente.

Es evidente que en el trabajo de Decroly y de sus discípulos podemos hallar numerosas ingenuidades, enfoques psicológicos y hasta afirmaciones ideológicamente discutibles, lo cual no le impide mostrarnos la importancia que tiene ofrecerle al grupo, más allá de su marco institucional, un proyecto cultural fuerte que consiga que todos los alumnos, a pesar de las diferencias que los separan, puedan sentirse implicados en su

fueron más íntimo y “embarcados” en una aventura común que cumple entonces la función de “continente simbólico” para dar lugar a que “se instituya lo colectivo”.

Dentro de ese colectivo y porque fue “instituido”, podrá aplicarse una individualización que haga justicia a la “diferencia” de cada alumno. Para que los “alumnos con necesidades educativas particulares” participen del trabajo común podrán contar con un acompañamiento individual o beneficiarse con un apoyo o ejercicios específicos para realizar en los ratos de menor actividad, a semejanza de lo que proponen las redes de ayuda y de apoyo a los alumnos en dificultades (RASED): es decir, no se los deriva a otros dispositivos, sino que se los integra y apoya en su integración por medio de un acompañamiento adaptado en el marco de una pedagogía diferenciada. En este marco, siguiendo este modelo, el conjunto de los alumnos podrá beneficiarse de una “individualización inclusiva” cada vez que sea necesario.

2) Hay que asociar una diferenciación sucesiva, que permita extender el repertorio metodológico de cada uno, con una diferenciación simultánea, que permita que cada uno progrese según sus propias vías

En efecto, desde el momento en que abandonamos la visión exclusivamente reparadora de la individualización, ya no tiene sentido tratar de hacer coincidir a priori los diferentes métodos utilizados con las “necesidades” de cada uno de los alumnos. Por consiguiente, la crítica de los pedagogos de “la escuela a medida” sigue estando muy bien fundada: el método único –sea individual o colectivo, corresponda al tanteo experimental o al curso magistral– es siempre selectivo. Más o menos selectivo, por supuesto, dependiendo de la calidad de su aplicación. Pero sigue siendo selectivo puesto que, inevitablemente, se adapta más a ciertos alumnos que a otros.

Es por ello que, una vez que se establece el marco institucional y se propone el proyecto estructurante, es importante que el maestro diferencie sus enfoques. Por consiguiente, ¡nada de practicar el eclecticismo aleatorio! Por un lado, porque la elección de los métodos utilizados debe ser coherente con los objetivos a los que se apunta; por el otro, porque el docente debe poder organizar su trabajo en función de lo que mejor domina y mejor resultado le da. (19) Pero, al menos, se puede proponer un principio regulador relativamente sencillo: en una secuencia de aprendizaje, hay que esforzarse por alternar tiempos de presentación colectiva con tiempos de trabajo individual y tiempos de trabajo en pequeños grupos.

Por supuesto, en cada una de estas partes de la secuencia siempre es necesario precisar la naturaleza exacta de la actividad que se espera de los alumnos: la exposición colectiva puede tener una función de interrogación o bien de reformulación sintética; el trabajo individual puede ser un tiempo de investigación o de entrenamiento; el trabajo en grupos reducidos puede tener por objetivo que los niños se hagan preguntas entre sí o que elaboren colectivamente una tarea. Por lo tanto, es esencial precisar el objetivo cada vez. Como también es fundamental planificar la secuencia diseñando su desarrollo de

manera perfectamente legible, con consignas lo bastante claras y precisas como para evitar toda ambigüedad. Así podrá asociarse el rigor de la presentación con la diversidad de situaciones; así se logrará que la mayor cantidad posible de alumnos se encuentren en un momento u otro frente al método utilizado y que, en otros momentos, descubran –¿es posible?– modalidades de trabajo nuevas para ellos.

Por supuesto, en esta manera de proceder, independientemente del cuidado que ponga el docente en el rigor de su progresión, siempre quedará una parte aleatoria: nunca nada garantizará que las situaciones propuestas hagan que los alumnos aprendan. Siempre hay imponderables, desde el desinterés imprevisto al bloqueo inesperado, de la incomprensión al rechazo. Porque el método propuesto supone adquisiciones de los comportamientos que aún no se han estabilizado. Porque el alumno no comprendió un documento, un párrafo, una frase o hasta una sola palabra, porque existe un malentendido donde uno creía haber sido absolutamente claro.

Esta es la razón por la que siempre hay que remarcar la importancia de estar atento a la necesaria proximidad entre la recepción y la reacción antes de tomar decisiones en la regulación de los aprendizajes. Por ello, ante cada desajuste, el docente debe ser capaz de reconocer los indicadores que lo expliquen e identificar los puntos de apoyo que permitan superarlo. Por ello, también es necesario, en este último caso, revisar la propia memoria pedagógica o iniciar un trabajo de investigación, individualmente o en equipo, para proponer otra situación, más movilizadora y también más adaptada. (20)

Pero, cuando se producen trastornos, también es una ocasión para identificar a las personas que, en un momento dado, necesitan un trabajo individualizado particular. Ese es precisamente el momento en que hay que presentar, a quien lo requiera, una lectura complementaria o, en otros casos, un ejercicio particular y, en otros, hasta un cuestionario detallado; es la ocasión de pedirle a un alumno que ha comprendido que lo explique con sus palabras a otros tres compañeros que se han atascado; asimismo es el momento de retomar la demostración con otros ejemplos para presentar una situación-problema original. La clase pasa entonces de una diferenciación sucesiva a una diferenciación simultánea, pero siempre con el mismo objetivo: la progresión de cada alumno en el seno de un colectivo de aprendices. (21)

3) La diferenciación solo es verdaderamente eficaz cuando progresivamente se le transfiere el mando al sujeto mismo

En efecto, por más buena disposición que tenga el educador, por más atención que ponga en no fijar al sujeto en un momento de su evolución, por más que se empeñe en permitirle descubrir otros horizontes y alcanzarlos, la pedagogía diferenciada, como todas las formas de individualización, siempre está acechada por la manipulación clasificatoria. Como lo atestigua toda una serie de publicaciones pedagógicas que, bajo el barniz de un discurso humanista sobre “el desarrollo de las potencialidades de cada individuo”, se dedica más a suministrar “tablas” de evaluación e instrumentos de clasificación que a

proponer situaciones de aprendizaje originales. También lo atestiguan una multitud de prácticas institucionales que pretenden pilotear las instituciones educativas y de formación mediante la magia de las hojas de cálculo Excel.

El imperio de las tipologías crece junto con el de los referenciales de competencias aplastando toda inventiva pedagógica bajo la obsesión del “tratamiento individualizado de las diferencias”. (22) En todas partes, reina el lema “The right man at the right place” y bajo los discursos consensuados sobre el “vivir juntos”, alienta la esperanza insensata de la pacificación –podría decirse la “pasivización”– social.

Ha llegado el momento de invertir la marcha del navío y comenzar por la educación. Mientras el maestro o el formador conserven el pilotaje exclusivo de la diferenciación, mientras uno y otro sigan siendo los únicos jueces del éxito o del fracaso de los aprendizajes, mientras no permitan a quien aprende comprender lo que está haciendo, cómo lo hace y cómo podría hacerlo mejor, la diferenciación continuará siendo una manera de mejorar los resultados de una persona pero sin que ello implique que desarrolle su autonomía.

Pues bien, aquí está precisamente el punto crucial de la problemática de la individualización: si no se le da al sujeto una participación plena en su puesta en práctica, esa individualización remite a la terrible fantasía de una sociedad organizada según el orden eterno e inmutable dictado por un genio maligno o un batallón de expertos. Pues, en efecto, la persona o bien forma parte de la definición de “su propio beneficio”, o bien soporta las decisiones de aquellos personajes que, desde arriba, se obstinan en asociar las características temporales de su “individualidad” –obtenidas con la mayor frecuencia de manera parcial y aleatoria– con categorías y dispositivos preconcebidos. Entonces, su formación o bien le permite decidir progresivamente sobre su destino, o bien es solamente una forma más o menos camuflada de adiestramiento al servicio de algún tipo de “empleabilidad”.

Charles Hadji (2012b) muestra claramente la importancia que tiene para todo aprendiz observar de la forma más lúcida posible su propia actividad, controlar su eficacia, anticipar los resultados, a fin de poder proceder a los ajustes necesarios.

También muestra muy bien que todo ese proceso necesita la intervención rigurosa del enseñante o del formador: a ellos les corresponde la tarea de favorecer la autoevaluación gracias a interpelaciones efectuadas en el momento justo; asimismo les corresponde estimular la metacognición en virtud de un cuestionamiento que permita que el sujeto compare lo que ha hecho con las representaciones de lo que habría debido hacer, que confronte la manera en que lo hizo con las demás estrategias que habría podido utilizar; también les corresponde, por último, formar al alumno para que aprenda a regular las diversas etapas, acompañándolo para que tome distancia de su trabajo, experimente nuevos procedimientos, compare los resultados obtenidos y explore nuevos objetivos.

No hay nada evidente en este proceso en el que el apuntalamiento del educador, mediante un trabajo cotidiano obstinado, permite que el sujeto adquiera los medios de alcanzar su autonomía. Pero lo que está en juego en este desarrollo es fundamental.

En efecto, las cuestiones de la autoevaluación, de la metacognición y de la

autorregulación de los aprendizajes están mucho más allá de las cuestiones técnicas. Son cuestiones profundamente políticas que ocupan el corazón mismo de las finalidades de la escuela y del proyecto democrático. Son cuestiones centrales para una pedagogía que quiera ser emancipadora.

EN RESUMEN

Como reacción a una “enseñanza tradicional” que ridiculizaría a las personas, sin tener en cuenta sus diferencias ni convocar suficientemente su individualidad, los pedagogos han propuesto, desde comienzos del siglo XX, construir una “escuela a medida”. El proyecto se puso en marcha y progresivamente fueron clarificándose la naturaleza y las condiciones de esa “individualización”: adaptando el tiempo, las etapas y los métodos para efectuar un recorrido se puede lograr que todos alcancen los mismos objetivos.

Pero la individualización también ha suscitado serias objeciones. Por una parte, puede verse en ella la promoción exclusiva de la individualidad, considerada como algo definitivamente constituido, en detrimento de evoluciones y de descubrimientos que darían al sujeto la posibilidad de superarse. Por otra, puede temerse que la individualización desemboque en el individualismo, en detrimento del compromiso de formar parte de un colectivo instituyente, más necesario que nunca para la formación social y ciudadana de un sujeto.

Hoy, las instituciones escolares y de formación han hecho suya esta noción de individualización para convertirla en un principio organizador: se trata de poner sistemáticamente a prueba a todos los individuos a fin de determinar el tratamiento que les será aplicado. Con el tiempo, vemos aparecer un funcionamiento que hace desaparecer todo colectivo instituyente a favor de un sistema de “detección/derivación” hacia dispositivos de ayuda y de apoyo externos.

A la inversa de ese funcionamiento centrífugo, la pedagogía diferenciada insta a acompañar hasta el final la presencia y la participación de cada individuo en el seno de un colectivo. Asimismo invita a tomar en consideración las individualidades sin encerrarlas en “lo determinado”: las proposiciones que se le hacen al alumno se apoyan en lo que el alumno es, pero apuntan también, gracias a los inevitables desfases introducidos por la variación sistemática de los métodos y de los soportes, a favorecer la exploración de nuevas dimensiones y el descubrimiento de nuevos horizontes. Así es como se lleva a un sujeto a reflexionar sobre la manera en que aprende y se orienta; y así es como ese sujeto puede pilotear progresivamente sus propios aprendizajes y acceder a la autonomía.

- 1- Citados por numerosos autores pedagógicos, estos postulados fueron formulados por el psicólogo Robert Burns (1971).
- 2- Jacques Muglioni, inspector general de filosofía, muerto en 1996, fue, sin ninguna duda, uno de los pensadores más brillantes y coherentes de la “antipedagogía”: sus textos siguen siendo, de lejos, los más rigurosos, muy por encima de los panfletos antipedagógicos que florecieron desde entonces.
- 3- Véase la biografía y el análisis del aporte de Helen Parkhurst que hace Yves Bertrand (2009: 311-336). Véanse asimismo los análisis de su trabajo y de otros pedagogos de la individualización en Jean-Marie Gillig (1999).
- 4- La obra *El siglo de los niños*, aparecida en 1900 en Suecia, ha tenido una considerable resonancia en todo el mundo.
- 5- La pedagogía de *miss* Parkhurst aparece bien descrita en Guisen (1930).
- 6- Encontramos una perspectiva del mismo orden, aunque más clásica, en el iniciador de la École du Mail de Ginebra, Robert Dottrens (1936): los ficheros de trabajo individualizados solo se utilizan después de una lección colectiva que fija el marco, suscita el interés y suministra un primer modelo de comprensión. Esos ficheros corresponden a tres tipos de objetivo: están las “fichas de recuperación” (hoy diríamos “de remediación” o “de apoyo”), las “fichas de desarrollo” (que proponen complementos o profundizaciones en función de los intereses del alumno) y “fichas de autoinstrucción” (que permiten que cada alumno construya y se apropie personalmente de los conocimientos programados por el maestro).
- 7- Sobre “la manera singular que tiene cada aprendiz de apropiarse de los saberes” y las consecuencias que pueden extraerse en materia pedagógica, véase Meirieu (1987: 126-152).
- 8- En este sentido, he distinguido a los “alumnos en dificultades” (con los cuales proseguir y profundizar el método utilizado puede resultar eficaz) de los “alumnos en zona de fracaso”, que requieren una alternativa metodológica para acceder a los objetivos de aprendizaje propuestos (Meirieu, 1987: 69-70). Emmanuelle Yanni (2001) ha retomado y profundizado esta distinción para mostrar que ciertos alumnos “impedidos de aprender” tienen necesidad de un “rodeo” particular y no pueden tener éxito sin una remediación específica.
- 9- Con esta profesión de fe, Édouard Claparède inaugurará en 1912 el primer “instituto de las ciencias de la educación” (*Archives de Psychologie*, t. 12, Kündig, 1912). Ese “momento Claparède” es determinante en la historia de la investigación en educación pues dará nacimiento a la psicopedagogía que pretende prescribir los comportamientos de los educadores a partir del conocimiento científico de los niños. Aún no nos hemos emancipado completamente de ella.
- 10- El “origen” remite a una suerte de radicalidad primera, cada vez más lejana, de donde emanaría el conjunto del “desarrollo” del individuo. El “comienzo”, en cambio, remite más trivialmente al carácter fáctico de algo que surge sin decretar los acontecimientos que se sucederán luego.
- 11- Véase Charles Hadji (2012a). En esta obra, el autor analiza particularmente bien el “delirio evaluativo” que hoy causa estragos en todos los terrenos; muestra, en particular, “la extensión calamitosa” de las clasificaciones de todo tipo e insta a quienes las aplican a adherirse al rigor metodológico así como a la vigilancia ética y política de las “segundas intenciones” de sus prácticas a fin de poner en evidencia las finalidades implícitas y los efectos inducidos.
- 12- Véase Collectif Pas de 0 (2006; 2008, en particular, el artículo de Meirieu, 2008a: 171-185).
- 13- En este terreno, la disparidad entre la ley del 11 de febrero de 2005 “por la igualdad de derechos y de oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con capacidades especiales” y la “ley de orientación y de programación del porvenir de la escuela”, del 24 de abril del mismo año, es muy significativa: el principio de “integración acompañada” enunciado en la primera queda marginado en la segunda.
- 14- Bernard Stiegler y Ars Industrialis desarrollan un punto de vista de la misma índole: “El individuo humano es la formación biológica, psicológica y social del individuo siempre inconclusa. [...] La fuerza de las tecnologías de gobernabilidad neoliberales es haber conseguido privar al individuo de su individuación en nombre precisamente de su individualidad. [...] La individuación no es la individualización y la individualización, en el sentido en que lo entiende el individualismo consumista, es una desindividuación” (cit. en Petit, 2013: 404-405).

- [15](#)- Una de las deformaciones más caricaturescas de “la individualización como sistema” está constituida por el tradicional método del “último vagón”: en cada grupo, en cada clase, se identifica al alumno con “más dificultades” para orientarlo a un dispositivo especializado. Pero, cuando se desengancha el último vagón, siempre existe un último vagón... ¡que no tardará en ser desenganchado a su vez! Así funciona, de exclusión en exclusión y con la conciencia tranquila, la centrifugadora escolar.
- [16](#)- Una encuesta realizada en 2011-2012 en veintisiete colegios de la academia de Lyon muestra que, de las cincuenta y tres innovaciones identificadas, cuarenta y seis se refieren a la instauración de dispositivos de ayuda a los alumnos exteriores a la clase.
- [17](#)- La entrada en la escritura me parece que constituye el proyecto fundador estructurante de la escuela primaria, con la condición de que no se lo interprete como la única adquisición de un conjunto de “competencias escriturales”, sino como el acceso a “la intención de escribir”. Véase, sobre esta cuestión, Meirieu (2007).
- [18](#)- Sobre la obra de Ovide Decroly, véanse Hamaïde (1976), y Pourtois y Desmet (1994).
- [19](#)- Este es el sentido de los trabajos de Marc Bru (1991; 2006), quien destaca el carácter positivo que tiene para los alumnos la variedad de las situaciones de enseñanza cuando el maestro utiliza “principios de organización” de los que se ha apropiado y que le permiten presentar sus diferentes proposiciones de una manera coherente.
- [20](#)- He descrito este trabajo en relación con lo que llamo “el momento pedagógico” (el reconocimiento y la aceptación de la resistencia del alumno a la intención de instruirlo) en Meirieu (1995: 237-264).
- [21](#)- Sobre la organización de la diferenciación pedagógica, me permito remitir al lector a Meirieu (1985b): las proposiciones que hice entonces me parecen de total actualidad. Véase también Philippe Perrenoud (2012): el autor retoma más de veinte años de trabajos sobre esta cuestión y analiza de manera muy precisa las palancas esenciales de la diferenciación pedagógica. Véase, asimismo, en el caso de la escuela elemental, la obra de Sylvain Connac (2009), que abunda en ejemplos y ofrece con gran precisión el marco y las condiciones necesarias para aplicar la pedagogía diferenciada.
- [22](#)- Sobre la hegemonía de la ideología de las competencias, véase Meirieu (2012a).

4. EL RESPETO AL NIÑO: DE LA EXPRESIÓN ESPONTÁNEA A LA ELABORACIÓN DE LAS “BELLAS OBLIGACIONES”

Los adversarios de la “pedagogía nueva” se complacen en bromear sobre la ingenuidad de los pedagogos: los acusan de maravillarse embobados del “talento infantil”, hasta de arrodillarse ante cualquier declaración o la menor expresión de un niño, en la que verían siempre una especie de milagro. El dibujo del niño, su palabra, su gesto espontáneo siempre serían producto de una perfección original que habría que preservar a toda costa contra las agresiones de una educación castradora. Frente a la arrogancia normalizadora de los programas escolares, no habría nada más importante que preservar la capacidad de los niños de expresarse sin dejarse gangrenar por el conformismo estratégico y arribista que domina la sociedad de los adultos.

En realidad y aun cuando los matices que ofrecen los distintos pedagogos sean infinitamente más variados, ese lugar común de la “creatividad infantil espontánea” sigue estando presente en gran parte de los discursos educativos y constituye una de las piedras de toque de la “vulgata pedagógica progresista”.

ENTRE EL POSTULADO DE “EL NIÑO CREADOR” Y EL CULTO DE LAS BASES PREVIAS

Como ocurre casi siempre en los debates pedagógicos, asistimos sobre este punto a una asombrosa batalla de pruebas: así, al entusiasmo de quienes promueven el “respeto al niño” y exhiben las soberbias realizaciones de algunos de ellos para justificar una confianza irreductible en el desarrollo de sus capacidades creadoras, responde la llamada al orden de quienes denuncian “la abstención pedagógica” y critican esa “libertad del vacío” que, con el pretexto de no “deformarlos”, desarma a los más desarmados y deja lucirse en primera fila a los que fueron nutridos intelectual y culturalmente fuera de la escuela.

Por un lado, se exalta la expresión, libre de todo obstáculo y eximida de las presiones de la norma que impone una institución escolar estrechamente programática; se destaca que el mimetismo y la competición que reinan en la clase empobrecen irremediabilmente

el impulso creador, quiebran sistemáticamente toda autenticidad y erradican inevitablemente toda originalidad.

Del otro lado, se subraya que no hay expresión posible sin las herramientas lingüísticas, sin códigos culturales, sin exposición a las obras que hay que aprender a imitar antes de creerse uno mismo “creador”, sin ejercicios de entrenamiento previos que exigen un esfuerzo de largo plazo y que son los únicos que permiten, a pesar de su carácter ingrato, acceder al dominio de una verdadera expresión personal.

Este debate persistente con bastante frecuencia adquiere la forma de una oposición entre la prioridad dada a la expresión espontánea, que habría que respetar a cualquier costo, y la prioridad dada a la adquisición de técnicas que siempre habría que llegar a dominar previamente. Y, tanto de un lado como del otro, se pretende que hay que volver a los “fundamentos”: elementos que remiten a la autenticidad de un sujeto que expresa lo que vive, siente e intenta transmitir; o “elementos fundamentales” que proceden del dominio de las herramientas técnicas sin las cuales no puede construirse ni comunicarse nada elaborado. “Fundamentos” del “proyecto personal” que hay que ayudar a hacer surgir y favorecer mediante una actitud de empatía incondicional o “fundamentos” de los ejercicios técnicos sin los cuales no es posible extraer nada del caos interior que reina en el individuo ni expresar nada que sea comunicable. “Pedagogía de la expresión espontánea” contra “pedagogía de las bases previas”: ¡el debate nunca termina!

Pues los defensores de la “pedagogía de la expresión espontánea” tienen algunos buenos argumentos. Afirman que, sometidos al mandato de salir de sí mismos para dedicarse a la adquisición de técnicas estandarizadas cuyo sentido no perciben, los niños pronto renuncian a toda veleidad de expresión personal. El imperativo de dominar previamente técnicas elaboradas desalienta toda palabra auténtica y, frente al docente, los alumnos prefieren callarse a pasar por las horcas caudinas de normas que les parecen arbitrarias o a correr el riesgo de sentirse humillados cuando se atreven a expresarse si no dominan bastante la manera de hacerlo.

La “escolástica” que denunciaba Célestin Freinet está presente en esta situación: se impulsa al niño a producir un trabajo que no tiene ningún vínculo perceptible con su existencia ni con sus preocupaciones. (1) Por lo demás, con gran frecuencia, los alumnos desarrollan así una estrategia de rodeo que les permite expresarse en el margen de los aprendizajes académicos, con formas y en registros que escapan a la tutela escolar. De ese modo, la escuela falla doblemente en su objetivo: no enseña más que formas académicas condenadas a no ser nunca habitadas por la menor interioridad y, al mismo tiempo, expulsa de su campo toda forma de expresión personal, que pasa a ser entonces privilegio del grupo de pares fusionado o presa de los mercaderes de lo infantil. Mientras que cuando pretendía enseñar una expresión exigente, promovía metódica y separadamente una exigencia sin expresión y una expresión sin exigencia.

Lo cierto es que, en realidad, no es posible comenzar por refrenar la libertad pretendiendo formarla: enseñar técnicas e inculcar modelos en lugar de dejar que el niño se exprese implica correr el riesgo de que ese niño no se exprese nunca. En primer lugar, porque siempre se podrá argumentar que no domina del todo las herramientas y las

técnicas para atrasar incesantemente el momento de su expresión personal; después, porque la expresión no nace del silencio, ni la libertad de la obligación. Es por ello que la “pedagogía de las bases previas” corre el riesgo de dejar para más adelante lo que pretende preparar. Para más adelante o... para nunca.

Sin embargo, sus defensores disponen de sólidos argumentos. Saben, por experiencia, que el “talento infantil” solo estalla en fulgores fugaces y que desaparece muy rápido bajo los clisés que impone muy tempranamente la frecuentación de las instituciones sociales y de las industrias de programas. Además, después de que Bourdieu y los sociólogos nos abrieron los ojos, hemos aprendido que la espontaneidad creadora no está repartida de forma equitativa en el campo social y que, mientras ciertos niños, con su imaginario alimentado por las historias que se les cuentan en casa y por la riqueza de las situaciones que viven, se desenvuelven “naturalmente” en lo maravilloso, otros se esfuerzan por elevarse por encima de las situaciones cotidianas que afrontan.

Por último, y sobre todo, los partidarios de la “pedagogía de las bases previas” señalan que la ausencia de toda restricción no favorece de ninguna manera la expresión personal: por el contrario, sin el dominio de las herramientas lingüísticas y de técnicas elaboradas, un alumno está condenado a balbucear algunas impresiones y a improvisar algunos gestos aproximativos sin poder acceder nunca a una forma simbólica estabilizada, portadora de sentido, tanto para él como para los demás, más allá de la inmediatez de una vivencia sometida al flujo de las pulsiones. En cierto modo, ese alumno trata de avanzar dificultosamente por el pantano de su *pathos* sin que una exigencia de “forma” lo “eleve hacia lo alto”, una forma que, lejos de ser el simple envoltorio de un contenido preexistente, es lo que le permite acceder a la palabra sólida, liberada de las escorias coyunturales que perturbaban el mensaje y reincorporada a una estética que le permite ser entendido en el círculo de lo humano.

Esto es precisamente lo que explica Alain (1932: 56-57) cuando evoca –duramente– a los pedagogos que se maravillan ante los dibujos espontáneos de los niños:

Sea cual fuere el modelo, un niño solamente puede hacer un dibujo conveniente moderando y atemperando todos esos tumultos del corazón, tan perceptibles en el temblor y el peso de la mano. La vulgaridad se expresa sola en esos rasgos apoyados, que perforan el papel. [...] Sin ninguna duda, cada uno será él mismo en su mejor versión por el solo hecho de copiar una bella obra. En cambio, al querer expresarse a sí mismo sin auxilio, se deforma y hace muecas. Conducido y no conduciendo. Esclavos, como lo son y continúan siendo después tantos otros que no han querido imitar nada.

En efecto, es una terrible ilusión creer que los niños y los adolescentes serán capaces espontáneamente de inscribir lo que tienen para decir en el orden del intercambio: el intercambio requiere la construcción individual y colectiva de lo simbólico. Y, para entrar en lo simbólico, hay que salir de lo pulsional. Hay que poner a prueba la propia expresión ateniéndose a una forma que preexiste, al menos parcialmente, a esta expresión. Quien

no entra en los códigos contruidos por el mundo que lo acoge no puede decirle nada a ese mundo. Y, a fortiori, no podrá hacer evolucionar esos códigos ni crear otros nuevos.

Tal es, sin duda, el sentido de la enseñanza de Hannah Arendt (1972: 252) cuando, en su célebre análisis de “la crisis de la educación”, nos insta a “asumir la responsabilidad del mundo” para “preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño”: “Con la educación decidimos si amamos lo suficiente a nuestros niños para no apartarlos de nuestro mundo ni abandonarlos a sí mismos, [...] y, en cambio, prepararlos de antemano para la tarea de renovar un mundo común”. “No abandonar a los niños a sí mismos” en una “pedagogía de la espontaneidad”, tan ingenua como peligrosa, pero tampoco aislarse de ellos, de lo que los mueve y lo que puede alimentar su compromiso en una creatividad exigente: ese es el desafío.

MÁS ALLÁ DE LA OPOSICIÓN ENTRE “PEDAGOGÍA DE LA ESPONTANEIDAD” Y “PEDAGOGÍA DE LAS BASES PREVIAS”: “HACER TODO NO HACIENDO NADA”

En los años treinta, cuando era todavía muy poco conocida, Germaine Tortel, institutriz y luego inspectora de escuelas primarias, elaboró un método pedagógico original para el jardín de infantes (Pettier, 2012).

Muy sensible a la dimensión creadora del niño, pero también muy preocupada por hacer de la “escuela maternal” una verdadera escuela, con sus aprendizajes bien identificados, Tortel desarrolló un método en el que dio un lugar de privilegio a la creación artística en general y a las artes plásticas en particular. Como explica Germaine Tortel,

el dibujo es un acontecimiento en la vida del niño. Es un hecho psíquico de gran importancia. Es una toma de conciencia. Porque es una decisión de expresión o de representación, el dibujo corresponde por entero a ese poder esencialmente humano de proyectar fuera de uno mismo una imagen interior, de dar salida y cuerpo a una idea (Pettier, 2012: 125).

La educación consiste, pues, en comprometer deliberadamente al niño en esta actividad fundamental para su construcción psíquica, decisiva para su entrada en el mundo de la comunicación simbólica, determinante para formar su capacidad de pensar.

Sin embargo, la pedagoga se dice “contraria a la prescindencia total del docente que libra al niño a las veleidades de su naturaleza y hasta a la angustia de quien no sabe qué hacer”. Por eso se define resueltamente como “intervencionista” (Pettier, 2012: 77). De

ninguna manera debe “dejarse al alumno librado a sus simplezas”. Hay que “hacerlo salir de ellas para hacer nacer un juicio renovador, incitador, con vistas a recrear la obra en su objeto, en sus fines, en sus medios” (Pettier, 2012: 131). Esta idea es la que lleva a Germaine Tortel a proponer la asociación sistemática del dibujo a la problematización: “¡Tu caballo no se mueve! ¿Cómo hacerlo correr? ¡Tu lobo no da miedo! ¿Qué habría que hacer para que nos dé miedo?”.

Comienza entonces un trabajo de reflexión y de elaboración en el que el niño, junto con sus pares, observa, investiga, ensaya, confronta sus intentos, mejora poquito a poco su producción. Descubrimientos inopinados en explicaciones plausibles, sugerencias en croquis, y de pronto el niño inscribe progresivamente sobre el papel un trazo cada vez más elaborado, un boceto, luego un dibujo en el que reconoce su propia intención, en el que ve tomar cuerpo su idea, una idea que, además, se precisa, se afina y hasta se modifica a lo largo del proceso. La maestra, por su parte, no vacila en interrumpir la actividad para permitir que el niño tome distancia y se recobre:

¿Qué haces? ¿Por qué lo haces? ¿Qué ves si retrocedes, si cierras los ojos y, de pronto, los vuelves a abrir y si tapas esta parte del dibujo? ¿Y si les preguntaras a tus amigos qué ven y qué sienten al ver tu dibujo? Te voy a contar una historia que me hizo recordar tu dibujo: es la historia de Ulises.

Así se engranan gestos y preguntas, preguntas y gestos, en un mismo tiempo pedagógico. Ya no es cuestión de preguntarse si la expresión precede a la técnica o la técnica a la expresión: una y otra avanzan a la par en una marcha en la que la exigencia es coextensiva con la escucha, y la atención dedicada al niño que se expresa es coextensiva con la mirada crítica y constructiva que le dedica el adulto. Es el niño quien se expresa y se compromete en su expresión, pero lo hace gracias a la presencia y a la acción de un adulto que realiza así el célebre mandato –no tan paradójico– de Maria Montessori: “Ayúdame a hacerlo solo”.

Si hubo una pedagoga que, en efecto, no cesó de proclamar su confianza en el niño y, a la vez, la imperiosa necesidad de su “liberación” y de “la expansión de su personalidad” es claramente Maria Montessori (1936: 4). Sin embargo, la pedagoga italiana, creadora en 1907 de la Casa dei Bambini, nunca defendió una posición espontaneísta. Muy por el contrario, en sus escuelas hasta había cambiado el nombre de “maestra” por el de “directora” (Montessori, 1952: 130), pues para ella la expresión del niño únicamente es posible en un marco estructurado, precisamente concebido para permitirle encontrar los objetos útiles y hacer las experiencias necesarias para sus aprendizajes y para su desarrollo.

Así, en la clase, cada cosa se prepara y se instala con cuidado; todo se construye y se piensa hasta en el menor detalle –texturas, colores, formas, lugar de los objetos– a fin de estimular y de guiar al niño en su recorrido hacia el saber. Mediante sus manipulaciones –que, siendo materiales, constituyen operaciones intelectuales– el alumno avanza paso a paso hacia descubrimientos sucesivos de los que debe apropiarse de manera progresiva.

Experimenta nuevas combinaciones, formula hipótesis y trata de verificarlas. Cuando “la cosa no marcha”, comprueba su error y, sin culpabilidad inútil, se esfuerza por encontrar una solución mejor. Así, lo que Maria Montessori llama “la mente absorbente” del niño – su poder de implicarse por entero en sus experiencias, de comprometerse en las situaciones que se le proponen para asimilar las “lecciones” que le brindan– le permitirá transitar libremente un camino preparado para él.

Y luego el adolescente deberá lanzarse a una empresa de la misma naturaleza: lo que entonces dominará en él ya no será “la mente absorbente”, sino la búsqueda de su identidad, la inestabilidad y la inquietud que implica, la búsqueda de referencias y de límites para encontrar su lugar en el mundo. Maria Montessori explica que en ese momento lo que hay que tratar de lograr es transformar en energía las turbulencias psíquicas inherentes a ese período de la vida: hay que invitar al sujeto a internarse en nuevos caminos, en proyectos colectivos, en aventuras intelectuales y creaciones artísticas. También en este caso lo que se intenta es apoyarse en una dinámica psíquica y sostener la implicación de un sujeto en su actividad: la función del “mentor” será la que permita al adolescente pasar del vagabundeo a la sedentarización, de la exploración en todas direcciones a la construcción de un proyecto de vida.

Niño o adolescente, la persona en construcción no queda pues librada a sí misma sino todo lo contrario: el adulto, explica Maria Montessori (1952: 130), “debe tener muy claro que su deber es guiar, aun cuando el ejercicio individual sea siempre obra del niño mismo”.

Célestin Freinet, a pesar de ser muy crítico del carácter artificial del “método Montessori” y de preferir su “método natural”, en el que se sitúa al niño en situaciones y frente a objetos mucho menos preelaborados, no deja de defender con firmeza el “materialismo pedagógico”: contra las simples declaraciones de intención tan generales como generosas, ante la excesiva apuesta verbal sobre el “desarrollo” y “la autonomía” del niño, Freinet exige que “las intenciones se traduzcan en actos”, en los mínimos detalles y en el trabajo cotidiano.

En efecto, las ideas pedagógicas deben encarnarse en la organización material de la clase, en la disposición de las mesas, en la utilización de los estantes y de la pizarra, en las carteleras de los pasillos y en la limpieza de los baños. Asimismo, las herramientas utilizadas y las técnicas aplicadas deben modificar radicalmente la relación con el maestro y con el saber: así, la sala de impresión, la correspondencia escolar, las fichas autocorrectivas, los recursos documentales deben estar al servicio de un cambio radical de la “configuración de aprendizaje”; juntos, constituyen un marco que permite estructurar el espacio y el tiempo, definen lugares posibles que el alumno podrá investir.

(2)

También en este aspecto, el educador asume una función rectora en la organización de las situaciones pedagógicas para permitir que el niño se aplique libremente a las actividades que se le proponen. El docente conjuga así una acción externa sobre el sujeto y el acompañamiento de una actividad que solo puede ser interna. Pone en práctica el lema tan misterioso y tan mal comprendido de Rousseau (1966: 149): “Joven institutor, le

predico un arte difícil, el arte de gobernar sin preceptos y de hacer todo no haciendo nada”.

Pues el éxito de la empresa educativa estriba precisamente en la capacidad de articular al mismo tiempo (y no de modo sucesivo) lo endógeno y lo exógeno: se trata, como muestra Rousseau en el *Emilio*, de hacer justicia simultáneamente a dos exigencias. Por una parte, porque únicamente se aprende bien lo que uno aprende por sí mismo: “Que [el alumno] no sepa nada porque usted se lo ha dicho; que no aprenda la ciencia, que la invente. Si usted sustituye en su espíritu la razón por la autoridad, él ya no razonará: solo será juguete de la opinión de los demás” (Rousseau, 1966: 215). Pero, por otra parte y porque la asimetría entre el educador y el educando es irreductible, “sin duda, debe hacer solo lo que quiera, pero no debe querer sino lo que usted quiere que haga; no debe dar un solo paso que usted no haya previsto, no debe abrir la boca sin que usted no sepa lo que va a decir” (Rousseau, 1966: 150). La contradicción es solo aparente cuando se concibe precisamente que la educación implica poner en tensión permanente las dos exigencias: la exigencia de transmisión y la de apropiación. Pues el adulto es quien educa y enseña, pero el niño es quien crece y aprende. El niño no puede decidir sobre lo que debe aprender –si no, ya estaría educado–, pero debe aprenderlo por sí mismo, para que ese aprendizaje haga de él un sujeto.

Y, justamente, se puede considerar que la pedagogía es la difícil pero esencial empresa de “equilibración mayorante” como diría Piaget, por medio de la cual el adulto inventa situaciones para mantener unidos los dos extremos de la cadena.

ARTICULAR EN UN MISMO ACTO EL “DERECHO A LA EXPRESIÓN” Y EL “DEBER DE EDUCAR”

Cuando Janusz Korczak, médico judío polaco, amante de la literatura, apasionado del mundo de la infancia y uno de los primeros militantes a favor de los “derechos del niño”, [\(3\)](#) decide abrir en 1912 La Casa de los Huérfanos en Varsovia, no sospecha las decepciones que tendrá que sufrir.

Ha invertido todo cuanto podía en dinero, en energía y en imaginación, en un edificio particularmente bien concebido y cómodo: hasta cuenta –cosa rarísima en aquella época– con salas de baños y los espacios colectivos están minuciosamente organizados para facilitar su mejor uso pedagógico: estantes, paneles de exhibición, talleres de trabajo en pequeños y grandes grupos, teatro, etc. En la “casa” recibe a niños de la calle, excitados y camorristas, con la esperanza de que el marco excepcional que les ofrece fuerce su respeto y suscite en ellos un comportamiento, si no agradecido, al menos un poco pacificado. Todo en vano: apenas acogidos, esos niños se desatan y se libran sin escrúpulos a la violencia y a las degradaciones.

Korczak aprende pronto que los niños nunca son lo que uno querría que fueran; que,

si uno pretende hacerlos progresar, es mejor no idealizarlos demasiado; que los buenos sentimientos no aportan ninguna solución; que las órdenes no bastan y que la patética apelación a la responsabilidad individual y colectiva supone que el problema está ya resuelto; que el castigo engendra, las más veces, disimulo o la huida hacia delante en la provocación; que llamar “perdón” a la cobardía del educador ante la falta cometida no engaña a nadie; que resignarse a la injusticia para evitar un desorden es una tentación permanente; que ningún adulto, por generoso y determinado que sea, puede soportar sin cólera o desaliento la violencia y las mentiras cotidianas; que el apego a niños “preferidos” que curan un poco nuestras heridas narcisistas es tan inevitable como detestable; que hay niños que, a pesar de todas nuestras convicciones humanistas y nuestras denegaciones moralizadoras, nos resultan visceralmente insoportables; que la exclusión marca el fracaso del educador y de la educación... y que, sin embargo, frente a las peores dificultades, ¡el enseñante no tiene derecho a resignarse! (4)

Entonces, como Korczak sabe que no es un santo, prefiere retomar los dispositivos pedagógicos: crear situaciones pensadas y organizadas para permitir la reestructuración de lo colectivo y el progreso de todos y, al mismo tiempo, imponer sistemas de recursos y de restricciones que puedan restaurar un poco el orden en el caos de las pulsiones que se entrechocan, establecer configuraciones sociales aceptables y acompañar el esfuerzo de cada alumno para elevarse por encima de todas las formas de facilidad y de fatalidad.

Al evocar La Casa de los Huérfanos, Korczak (1988: 283, cap. “La Maison de l’Orphelin”) comienza por constatar que “frente a (sus) exigencias, los niños adoptaron una actitud de firme oposición. Las palabras no surtían ningún efecto y la obligación solo engendraba hostilidad. [...] ¿Cómo manifiestan los niños su hostilidad? Por medio de muchos pequeños detalles cuya significación solo el educador es capaz de comprender”: pequeñas infracciones y hurtos menores, violencias solapadas y sabotajes clandestinos, rumores malévolos y persecuciones contra los niños dóciles, pero, sobre todo, desorganización sistemática.

Por mucho que yo anunciara en voz alta y muy distintamente: “Los niños A, B, C y D irán allí y allá, harán esto o aquello”, inmediatamente, los niños E, F y G se arremolinaban para preguntarme: “¿Yo también? ¿Y él? ¿Y ella?”. [...] Siempre lo mismo: preguntas, ruidos, confusión (Korczak, 1988: 284).

El caos permanente. Con el aumento de las demandas que se entrechocan, los gritos, los enfurruñamientos, las rabietas y la dispersión sistemática, se instala finalmente el desorden establecido, donde el más fuerte impone siempre su ley.

Hasta el día en que Korczak instala un “panel de visualización”: el panel le permite formular de antemano y presentar públicamente todas las consignas por escrito; luego ese panel se transforma en una verdadera herramienta de trabajo a la que todos los niños prestan gran atención y donde se exhiben comunicados, demandas, anuncios y noticias propuestos tanto por los adultos como por los niños. “¿Qué actividad debo cumplir mañana?” ‘Está escrito en el panel.’ ‘Pero no sé leer.’ ‘Pídele a alguien que sepa leer que

te ayude.” Pronto, el panel pasa a constituir el centro neurálgico de la casa: en él se exhiben tanto las informaciones sacadas de los periódicos como la curva de las riñas, tanto acertijos como pedidos de ayuda o proposiciones de actividades. La estructura del panel se reconstruye regularmente reclasificando los anuncios. Cada niño lo consulta con frecuencia y Korczak observa que, gracias a ese simple dispositivo, la vida cotidiana comienza a pacificarse. Los desacuerdos y los conflictos no desaparecen milagrosamente, pero la tensión baja y los problemas que se plantean pueden empezar a tratarse con mayor serenidad.

No obstante, Korczak sigue siendo el centro de múltiples demandas inquietas o agresivas, los huérfanos lo llaman todo el tiempo para que los ayude o para que les dé alguna respuesta personal a sus preguntas. Se siente vampirizado por los niños y los adolescentes, que a cada momento le exigen, cada uno por su lado, una respuesta inmediata.

Entonces, Korczak (1988: 285) instaura el buzón: “Escríbemelo y luego veremos”. Y cada noche, recoge el correo y se toma el tiempo de responder a las solicitudes, preguntas y consultas de varones y niñas. Pesada tarea, pero que libera sus jornadas de una divagación insoportable. El nuevo dispositivo resulta infinitamente precioso puesto que, gracias a él, los niños aprenden:

1. A esperar una respuesta en lugar de exigirla en el lugar y en cualquier momento.
2. A darle su lugar a cada cosa: distinguir entre sus deseos, sus penas, sus dudas, lo que es importante y lo que no lo es.
3. A reflexionar, a encontrar el motivo de una acción, de una decisión.
4. A tener voluntad: para saber, hay que proponérselo (Korczak, 1988: 286).

Korczak explica así a los niños que lo persiguen a lo largo de todo el día para obtener un consejo, una ayuda o una intervención, como a los que se quejan de una decisión o del comportamiento de un compañero: “Escríbelo y podrás poner tu carta en el buzón’. ‘No sé escribir.’ ‘Haz que alguien que sepa te ayude.’”. Y precisa: “¿Hay niños a los que no les gusta escribir? Sin duda, pero casi siempre son los que confían en su encanto personal y, más que convencer a su entorno, tratan de seducirlo” (Korczak, 1988: 287).

De modo que aquí el hecho de hacerles poner todo por escrito responde a una voluntad deliberada del pedagogo: lejos de la imposición escolástica de una forma escolar, esa práctica representa un medio privilegiado para apartarse de las relaciones solamente afectivas de seducción o de repulsión, dar paso a la reflexión y abrir un espacio para el pensamiento, postergando el paso al acto. No se trata de ninguna manera de someter al niño a una regla arbitraria impuesta por el adulto; muy por el contrario, se trata de ofrecerle la posibilidad de recobrar su propia intencionalidad.

Liberada de la obligación de una respuesta inmediata, la inteligencia puede, pues, ejercitarse mejor: el otro tiene la posibilidad de examinar la pregunta tomándose su tiempo y apartándose de las representaciones o las respuestas que ya tiene; de pronto, es posible anticipar las consecuencias y construir situaciones alternativas; es posible buscar

recursos nuevos y pedir consejo; es posible imaginar, inventar y crear; en suma, es posible construirse como sujeto.

Estamos aquí ante una dimensión antropológica fundamental de la escritura: sabemos, en efecto, que su práctica estuvo primero ligada a la necesidad de aliviar la memoria elaborando listas y constituyendo archivos o catálogos; muy rápidamente, la escritura devino además el medio de dejar una huella perenne, separada de la enunciación verbal; pudo llegar a ser un “objeto de trabajo”, susceptible de ser modificado y enmendado para mejorar su forma y su contenido, que permitía la consulta mucho tiempo después y daba la posibilidad de una respuesta diferida. En este sentido, la entrada en lo escrito no responde solo al dominio de competencias técnicas; también remite a la adhesión de un sujeto al proyecto de escribir, a la posibilidad de distanciarse de una situación y de una emoción, a la necesidad de dar una forma compartible a su expresión, a la exigencia de someter esa expresión a la prueba de las restricciones que impone la lengua y de suscitar así una respuesta elaborada dentro del mismo proyecto de una comunicación que, lejos de agotarse en el impacto de los afectos, tome el tiempo del pensamiento. (5)

Con esa misma ambición, Korczak multiplicará las invenciones pedagógicas. Los niños se pelean entre sí y él comprende que no puede impedir las riñas sin correr el riesgo de entrar en discusiones y quedar desacreditado. ¡Nada que lo amilane! Korczak propone

puntuar las peleas. Una pequeña riña: un punto; una riña moderada: dos puntos; una pelea encarnizada: tres puntos. [...] De un domingo al siguiente, tienes derecho a diez puntos. Hay que inscribirse y contar. [...] Quieres pelear ahora mismo, pero te dices: “No, sería una lástima, la semana acaba de comenzar, voy a economizar mis puntos, los voy a reservar para un buen golpe”. [...] O bien, ya has comenzado a pelear, pero te detienes bruscamente para que no cuente más que como una riña moderada y no como una encarnizada (Korczak, 1994).

¡Ningún milagro! Además, sería una impostura hacer creer que uno puede, tocándolos con una varita mágica, quitarles toda violencia. Uno puede diferirla y reflexionar. Primero un poco. Para dejar que el pensamiento se infiltre en los intersticios de las pulsiones. Y luego Korczak explica cómo economizar puntos:

Te encierras solo en tu habitación y esta es la escena: frente al espejo se desarrolla el teatro de la imaginación. Pones cara de malo, con gesto ofendido dices: “¡Detente o verás!”. Ahí, frente a tu espejo, imitas los gestos de la pelea y observas, te observas las manos y cómo sacudes los puños en el aire. [...] Y, después de la riña, mírate al espejo. Te ves absurdo, ridículo, furioso, desmelenado. No en vano se suele decir que la cólera arruina la belleza (Korczak, 1994).

Para este pedagogo, la prueba del espejo, antes de que fuera teorizada por los

psicólogos y los psicoanalistas, ya es un medio de acceder a la propia conciencia: verse a uno mismo actuando y tener que asumirse como lo que uno ve para poder cambiar. Y así, “los niños aprenden a reflexionar antes de pelearse”: el primer nivel de toda educación para la libertad, la ciudadanía y la democracia.

Con todo, las riñas subsisten y en la escuela de Korczak continúan estallando múltiples conflictos. Felizmente, existe el “tribunal de los niños” para zanjar los problemas. Según un protocolo estipulado con rigor, cada semana se sortean, entre los niños que no han sido objeto de ninguna queja, cinco compañeros que conforman el tribunal junto con un adulto, que hace las veces de secretario judicial. Figura tutelar, este último anota todo lo que se dice y hace un informe de las decisiones; su presencia silenciosa solemniza las declaraciones de las partes: sin decir palabra, impone que las sentencias “se cumplan”.

Los jueces disponen de un código de mil artículos cuidadosamente clasificados, (6) a los que deben pasar revista en un orden determinado: se aborda primero el sobreseimiento, luego la absolución y el perdón, antes de afirmar que la falta debe ser sancionada y de subir progresivamente en la escala de sanciones: el artículo 300 condena la falta y exige que el autor no reincida; el artículo 400 exige una reparación y constituye la última advertencia antes de la condena pública; el artículo 500 permite pronunciar una sentencia que se publicará en la primera página del periódico; el artículo 700 dispone que se envíe un aviso a la familia para prevenirla de que existe el riesgo de expulsión; el 900 determina que, para que el “culpable” pueda permanecer en el orfanato, necesita que un tutor sea su garante y asuma la responsabilidad de sus faltas delante de la colectividad; y el artículo 1000 dispone la expulsión “definitiva”, aunque precisa que, pasados los tres meses, el niño podrá solicitar reintegrarse.

También en este caso, lo importante es suministrar a los niños un marco que los impulse a reflexionar, que los lleve a argumentar, que los obligue a deliberar. Además es esencial que los niños sometidos a proceso comprendan, gracias al rito preciso que se desarrolla ante sus ojos, que existe un colectivo y que, en su seno, las relaciones entre las personas tienden a la búsqueda del bien común y no a la escalada de las venganzas individuales. A lo largo de la sesión del tribunal, el acusado debe recorrer un camino con sus jueces para tomar conciencia de su falta, reconocer su responsabilidad y la necesidad de reparar el daño y, por último, asumir una eventual condena. Gracias a un protocolo cuidadosamente preparado por el adulto, para todos los niños, “hacer justicia” llega a ser el medio de pensar las condiciones necesarias para construir un colectivo solidario.

Sería extenderse demasiado enumerar en detalle y explicitar el sentido de todos los dispositivos inventados por Korczak; citemos solo el parlamento de los niños y la vitrina de los objetos encontrados, el periódico del establecimiento y las calificaciones ciudadanas, la organización del tiempo libre y las reuniones debate. Lo cierto es que todos remiten siempre a la misma finalidad: aflojar la tensión entre la pulsión y el paso al acto para permitir que, en ese espacio intermedio –esa “bestia negra” que algunos llaman “conciencia”, otros “alma” o “razón”–, emerja un pensamiento que se despliegue en la temporalidad.

Contra la inmediatez del “todo ya mismo”, Korczak no cesa de dar lugar a la reflexión para permitir a cada sujeto aprender y crecer. No intenta censurar ni abolir la expresión pulsional inmediata, como tratan de hacer los educadores “autoritaristas” a los que Korczak condena; tampoco la totemiza, tentación en la que suelen caer los adultos defensores del espontaneísmo. El pedagogo polaco promueve en cada niño y en cada adolescente la libertad de pensar. Y por eso mismo no deja de inventar “bellas obligaciones”.

PROMOVER EL PENSAMIENTO, SÍ, PERO ¿CÓMO?

1) La educación, sea familiar, escolar o social, exige posponer el paso al acto, poner la pulsión a distancia. Así –y solo así– puede emerger el trabajo del pensamiento. Así puede desarrollarse una voluntad reflexiva

La vulgata psicológica contemporánea –a menudo creyendo ingenuamente llevar la contraria a la pedagogía que ignora– insta a los educadores a saber decir “no” a los niños. (7) Pero, para los pedagogos, y desde hace mucho tiempo, el verdadero principio educativo es: “¡No, no ahora mismo! Tómate el tiempo de pensarlo. Tomémonos el tiempo de hablar de ello. Y luego tú decidirás”.

Ese es el sentido que tienen, por ejemplo, los dispositivos que apuntan a preparar y a dar vida al “Consejo” en la clase cooperativa y la pedagogía institucional con una frase clave: “¡Lo plantearás en el Consejo!”. (8)

Limitado en el espacio y en el tiempo, protegido por leyes, el Consejo es un lugar de palabra donde el más pequeño puede enfrentar al más grandote porque lo único que está permitido es la palabra. Es un lugar en el que hay que esforzarse por poner en palabras un conflicto, una rebelión, un sufrimiento, una dificultad, que uno ha aprendido a diferir (Laffitte y el grupo Vers la Pédagogie Institutionnelle, 1999: 114).

Para cumplir esa función y desempeñar plenamente su papel, el Consejo debe respetar las “leyes” fundadoras, sin las cuales no puede surgir ningún intercambio del caos: “Escucho al que habla”; “Pido la palabra”; “Me lo tomo seriamente”.

La organización debe ser rigurosa y contar con un presidente y un secretario de sesión, un “cuaderno del Consejo” donde se consignan las decisiones tomadas. En el proceso deben utilizarse “palabras clave” que hagan posible una comunicación apacible: “Silencio, el Consejo da comienzo a la sesión... Piensas que algo anda mal: ¡debes explicar por qué!”.

Pero el Consejo solo es la “llave de la bóveda” de las instituciones de la clase porque está presente de manera informal en cada instante de la vida de los alumnos: al ser un

espacio-tiempo posible de expresión que impone posponer la expresión, instala la reflexión en el corazón de toda actividad del alumno. Cada uno anota en un cuaderno o en una hoja de papel que deposita en un buzón lo que quiere decir en el Consejo: se toma el tiempo de escribir, reflexiona sobre lo que escribió y, a veces, lo comenta antes con sus amigos. La suya termina siendo una expresión solemnizada que impone no decir “cualquier cosa”, que obliga a separarse de la inmediatez y dar a la palabra la consistencia del propio pensamiento.

Pero la práctica del diferimiento no debe quedar reservada a las cuestiones referentes a la gestión de la clase o a la vida colectiva en la escuela. Hay que situarla como eje de toda actividad educativa. Pues educar es situar a un ser en situación de mejorar sus conocimientos y sus competencias, de elevarse por encima de lo que sabe hacer y de lo que ya es.

Por esta razón está muy bien que la matriz de la escuela sea “el ejercicio”, con la condición de que ese término no se entienda en el sentido de una tarea de la que hay que librarse lo más rápidamente posible para cumplir lo que manda el maestro, sino, por el contrario, en el sentido del trabajo lento, paciente y continuo de mejoramiento, de corrección y de recuperación que permite que un alumno, movido por la exigencia de perfección, progrese poco a poco superando las dificultades que encuentra a su paso.

Contrariamente a la idea bastante difundida de que el “borrador” es un desecho, un residuo sin valor de la actividad escolar, sostenemos que el borrador es la forma más acabada de ese trabajo, a causa justamente de ser algo inacabado. Trabajar en el colegio es “elaborar los borradores”, tomarse el tiempo de examinarlos, de escudriñarlos por todas partes, de mirarlos de manera crítica situándose en la posición de un “receptor” exigente, y volver a trabajar en ellos teniendo en cuenta las observaciones y los consejos que hayan podido formular los demás, sobre todo, el maestro. El borrador es la escuela: porque en la escuela el alumno puede y debe “perder tiempo para ganarlo”, como decía Rousseau; porque en la escuela el alumno puede y debe pasar sus producciones por el cedazo de la exigencia sin estar obligado a la rentabilidad inmediata; porque en la escuela la finalidad primera de la evaluación es permitir que un sujeto identifique sus lagunas y pueda llenarlas, que sea más preciso, más justo, más riguroso y más creativo a la vez.

Por eso decimos que no hay nada menos educativo que esas transacciones evaluativas en las que el enseñante paga con una mala nota un trabajo chapucero, sin acompañar al alumno para que mejore, vuelva a entregarse a la tarea y haga el esfuerzo necesario a fin de progresar, de obtener un mejor resultado del que, finalmente, se sienta orgulloso. La nota que se separa casi idéntica a lo largo de todo el año y se contenta con puntuar “un bajo nivel” o “insuficiencias notorias” antes que producir una media anual como balance general, no solo es un absurdo docimológico que los investigadores denuncian desde hace tiempo, (9) sino que también equivale a renunciar a la exigencia educativa por excelencia: la exigencia del diferimiento gracias a la cual un sujeto puede examinar y mejorar lo que hace, progresar y superarse.

Cuando la escuela se repliega así de lo esencial de su misión, deja al niño y al adolescente librados a las garras del “capitalismo pulsional”: permite que triunfe el

capricho globalizado, cuando lo que debería hacer, por el contrario, es reivindicarse como un espacio de desaceleración, un lugar posible de resistencia a la inmediatez donde se difiere el acto y se promueve el ejercicio del pensamiento (Meirieu, 2008b).

En la escuela, los alumnos deberían aprender a resistirse al *zapping*, a no decir “No me gusta” o “No entiendo nada” antes de haber leído y releído varias veces un texto. En la escuela, los alumnos deberían aprender a no entregar un deber, a no publicar un artículo en el periódico de la clase, a no enviar una carta, sin haberlos considerado desde el punto de vista de sus destinatarios, sin haberse preguntado qué iban a entender y si podrían adherir a lo que se intenta demostrarles. En la escuela, los alumnos deberían aprender a retomar sistemáticamente un trabajo que juzgan todavía insatisfactorio, aprender a pedir consejos y críticas que les permitan mejorar, tener derecho a una nueva evaluación cuando estiman que han progresado. En la escuela, después de una exposición o una experiencia, los alumnos deberían tomarse siempre un tiempo de silencio para reflexionar y consignar sus observaciones y preguntas. En la escuela, deberíamos –debemos– escapar de toda forma de activismo, suspender el encarnizamiento ocupacional para centrarnos en la tarea mayor que tiene asignada la educación hoy: que todos se tomen tiempo para pensar.

2) La actividad educativa debe estar lo suficientemente ritualizada para permitir que el niño y el adolescente se desarrollen dentro de marcos que sean estructurantes y al mismo tiempo significantes

La función principal de los ritos es, en efecto, introducir regularidades en el fluir de la vida psíquica. Frente a la expresión inevitablemente caótica de las pulsiones y frente a los acontecimientos exteriores que sobrevienen de manera aleatoria, los ritos constituyen una manera de ordenar que da seguridad ante el mundo y permite habitarlo sin perderse en él.

Porque los ritos afectan lugares donde uno puede mantener la resistencia a los topetazos internos y externos, le permiten al sujeto hallar la estabilidad necesaria para existir sin ceder a la agitación permanente. Porque asocian momentos particulares a comportamientos específicos, ofrecen la posibilidad de enfrascarse plenamente en lo que uno está haciendo, contener los desbordes que siempre están al acecho. Porque marcan las rupturas y organizan las transiciones entre configuraciones grupales dedicadas a tareas regidas por reglas diferentes, suministran las referencias gracias a las cuales las personas pueden integrarse en actividades colectivas sucesivas. Porque instauran una arquitectura espacial y psíquica a la vez, son una condición esencial para acceder a lo que el filósofo Gabriel Madinier definía como la expresión misma de la formación de la inteligencia, “la inversión de la dispersión”.

Efectivamente, los ritos organizan el espacio y el tiempo, disponen los objetos e instalan las señales necesarias a fin de prefigurar la postura mental que se espera del sujeto. Tal es el caso de los ritos sociales más “elementales”: comidas y descanso, encuentros y abluciones, actividades profesionales y actividades de ocio. Tal es el caso

de las instituciones judiciales y religiosas, de los dispositivos teatrales o museográficos, de las reglas deportivas o los juegos de sociedad: en todas partes, los ritos apuntalan, de alguna manera, los comportamientos personales y los inscriben en el marco que crea la configuración física y, a la vez, la disposición psíquica necesaria para alcanzar el éxito.

Por todo ello es particularmente sorprendente que la institución escolar –con excepción del jardín de infantes y de ciertas enseñanzas profesionales y de los movimientos pedagógicos– ignore en gran medida la función esencial que cumplen los ritos en materia de aprendizaje. Son muchos los establecimientos y las clases que parecen indiferentes a la estructuración simbólica del espacio y del tiempo: los alumnos flotan en un universo informal sin que nunca haya signos fuertes que marquen con claridad a sus ojos que deben pasar de una postura mental a otra, ponerse en posición para beneficiarse de una actividad, inscribirse deliberadamente en un proyecto de aprendizaje.

Con gran frecuencia hasta faltan las condiciones materiales mismas: la arquitectura escolar, antes bajo el signo del rigor republicano, que combinaba hábilmente la virtud meditativa del convento y la planificación reglamentada del cuartel, busca en vano un nuevo modelo; el aula “polivalente”, con su mobiliario escolar tan insignificante como estandarizado, sigue siendo la única matriz espacial, reproducida hasta el infinito en disposiciones más o menos logradas en el plano estético, pero rara vez portadoras de sentido; la decoración es, las más veces, ridícula o anticuada, pues evoca más un lugar de paso mal mantenido que un lugar de trabajo al que se le dedica verdadero interés. Hay que entrar en las aulas de alguna “especialidad” o en los talleres de enseñanza profesional para comprender cómo el proyecto que reúne a individuos puede estructurar de manera exigente sus actividades individuales y colectivas.

No obstante, también en esos casos, los alumnos están sometidos al mandato arbitrario del timbre, que les recuerda sin cesar que deben obedecer a un “orden escolar” que no es el del trabajo bien resuelto, sino el del empleo del tiempo administrado independientemente de la naturaleza de las tareas que hay que realizar, de sus progresos y de su éxito. Así vemos grupos de alumnos indiferenciados vagar entre espacios anónimos para seguir enseñanzas artificialmente truncas, sin encontrar nunca normas bien identificadas que constituyan las condiciones para el éxito de sus aprendizajes y de su escolaridad, sin que la institución de enseñanza les haya transmitido nunca con claridad su proyecto de democratización del acceso a los saberes con sus reglas específicas instauradas por un colectivo de adultos solidarios.

Asistimos, pues, a una verdadera desinstitucionalización de la institución escolar que, a menudo, “se mantiene aún en pie” en el ciclo primario, pero que se disgrega por completo a partir del secundario, en el momento de la adolescencia, precisamente cuando los alumnos tendrían necesidad de marcos de trabajo más estructurados y estructurantes. ¿Dónde están, pues, los ritos escolares que verdaderamente permiten aprender en la escuela actual?

Es cierto que no faltan, aquí o allá, quienes no se privan de evocar con nostalgia los guardapolvos, las buenas notas y la distribución de premios y castigos de antaño y abogar por su retorno: pero esos ritos consagraban esencialmente la función social de la escuela

poniendo en escena la meritocracia republicana; no tenían relación –o tenían poca relación– con el acto de aprender mismo que, después de las primeras experiencias, en esencia miméticas, de la escuela primaria, estaba reservado a quienes se beneficiaban con el respaldo familiar y el entorno social requeridos para comprender los desafíos y aplicar los métodos apropiados.

De modo que imitar los ritos obsoletos del “elitismo republicano” no es la manera adecuada de reinstitucionalizar la escuela. Más razonable sería, en cambio, volver a poner el acto de aprender en el corazón de la institución escolar y reestructurar los espacios-tiempos de la escuela para convertirlos en verdaderas situaciones de aprendizaje.

Esto es lo que nos han enseñado pedagogos como Jean-Frédéric Oberlin, quien en 1769 reunía a todos los niños y adolescentes del Ban de la Roche, en Alsacia, en “habitaciones caldeadas de tejer” a fin de ponerlos en actividad en un marco estructurado en el que podían concentrarse y estar “intelectualmente disponibles y atentos” (Chalmel, 1999) o Georg Kerschensteiner, quien en 1900 organizó en Múnich las “escuelas del trabajo”, que poseían tanto talleres como laboratorios y “jardines escolares”, cuyo propósito era poner a los alumnos en situación de aprender “la precisión, la exactitud escrupulosa y el amor al trabajo” (Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995: 63 y 64). Esta es la propuesta que encontramos en los proyectos de todas las “grandes figuras” de la Educación Nueva, como Ovide Decroly, Maria Montessori o Célestin Freinet, una vez que pasamos más allá del lirismo excesivo y las aproximaciones teóricas y llegamos a comprender la exigencia que proclaman: “instituir la escuela para aprender”, que ocupe el lugar de una gestión más o menos bien administrada del flujo de alumnos.

Pero, hoy, ese trabajo de reinstitucionalización requiere en primer lugar una reflexión más profunda y continuada sobre los programas escolares a fin de estructurarlos alrededor de objetivos fuertes que requieran construir actividades movilizadoras que den un propósito al tiempo escolar en lugar de desmigajarlo en una multitud de actividades desarticuladas. Este trabajo exige además invertir –en todos los sentidos del término– en “el ambiente escolar”: arquitectura y mobiliario, organización del espacio de trabajo y rigor en la gestión del material escolar.

En efecto, en este terreno, nada es inocente y hay que defender incansablemente el “materialismo escolar” de que hablaba Célestin Freinet (10) contra “el idealismo” que representa la indiferencia a las condiciones de trabajo y que, en realidad, se ha revelado muy selectivo: por cierto, solo aquellos que se han construido mentalmente, gracias a la ayuda que han recibido fuera de la escuela, pueden obtener la cerilla más larga del juego en situaciones deshilvanadas en las que las consignas o los soportes no permiten tener una representación clara de la actividad que hay que cumplir, de las metas que hay que alcanzar ni de las condiciones óptimas de su realización. Pues solo cuando hay una organización material significativa, exigente y facilitadora a la vez, los alumnos pueden enfrascarse en sus aprendizajes: y esto exige “ritos de paso”, ritos de “acceso a una posición mental”, así como ritos de comunicación estructurados a partir de lo que deseamos “hacerle hacer al alumno en su cabeza”.

Por último, la reinstitucionalización de la escuela supone instaurar ritos colectivos en los que los alumnos se encuentren con regularidad con el conjunto de los adultos a cargo de su instrucción: para ello, es indispensable que, en lugar de la atomización actual de la enseñanza secundaria, haya un equipo de profesores a cargo del mismo grupo de alumnos, con la responsabilidad plena y entera de su seguimiento, que les dé la posibilidad de emanciparse de las presiones artificiales del empleo del tiempo en clases fijas, y el derecho a organizar desde las conferencias en el anfiteatro hasta los pequeños grupos de apropiación, en un marco claro en el que los alumnos sepan exactamente qué se ha “instituido” allí y por qué. (11)

La educación no es la contemplación absorta de aptitudes que se despiertan ante la mirada bondadosa de un “animador jardinero” ni tampoco es la elaboración de un “buen alumno” bajo los golpes de martillo normalizadores de un “forjador demiurgo”. (12) Es la construcción obstinada e industriosa de situaciones de aprendizaje con prescripciones y recursos precisos, y con reglas del juego que garanticen a todos la posibilidad de implicarse y de progresar. (13)

La educación consiste en organizar creativamente “instituciones para aprender”, con sus programas, por supuesto, pero también con sus espacio-tiempo específicos y los ritos estructurantes que sustentan el indispensable compromiso de cada alumno. Por eso decimos que la escuela no es ante todo un asunto de gestión o de administración. Es, sobre todo y hasta en los menores detalles de su organización, una cuestión de pedagogía.

EN RESUMEN

Suele ocurrir que, en nombre de la confianza que les tiene, el educador coloque a niños y adolescentes en situaciones en las que supuestamente ellos van a expresarse, a aprender, a colaborar de forma espontánea con los demás para realizar un proyecto. Y, con gran frecuencia, la experiencia termina en decepción: los alumnos reproducen clisés, rehúyen toda adquisición que demande un esfuerzo, entregan el poder a “jefecitos” o se abandonan al revuelo colectivo.

Todo esto provoca gran satisfacción a los especialistas del “¡Ya lo decía yo!”, quienes proponen romper con las ilusiones espontaneístas e imponer, antes que alentar cualquier expresión personal o colectiva, la inculcación de normas, conocimientos o competencias. Pero, así, desembocamos en situaciones “escolásticas” extrañas a los alumnos, quienes rechazan esa “cultura escolar” o la tratan solo desde el punto de vista utilitario, sin apropiarse verdaderamente de ella.

Por todo ello, el pedagogo debe situarse a igual distancia del angelismo espontaneísta y del autoritarismo formalista, para instaurar dispositivos que, gracias a sus “bellas obligaciones”, posibiliten que el niño y el adolescente metabolicen su expresión y su energía. Esas obligaciones son la expresión de

la exigencia que el adulto debe a esas personas a las que “eleva”: (14) son las que le permitirán acceder al pensamiento y, por lo tanto, aprender y crecer. Están constituidas por reglas y ritos cuya fecundidad podrá ser verificada personalmente por quien se beneficia de ellas en una temporalidad que está a su alcance: gracias a esas obligaciones, el alumno accede, en efecto, a la alegría del descubrimiento y al goce del pensamiento; descubre las satisfacciones que guarda la investigación de la precisión, de la exactitud y de la verdad; el alumno puede sentirse progresivamente orgulloso de lo que logre inventar o crear por sí mismo. Así, lejos de someterse de forma pasiva al arbitrio de sus educadores a cambio de gratificaciones sociales, esos muchachitos y muchachitas crecen y descubren progresivamente el carácter emancipador de todo lo que permite instituir “la condición humana” y, en primerísimo lugar, de la “institución escolar”.

1- “La inteligencia no es, como lo enseña la escolástica, una facultad específica que funciona como un circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo”: tal es la “invariable pedagógica” n° 14 (Freinet, 2011: 586). Observemos que la definición de la escolástica dada aquí por Freinet está muy alejada del sentido original de la palabra, que designa la filosofía enseñada en la Edad Media y que procuraba conciliar el aporte de la filosofía de Aristóteles con el del cristianismo.

2- Véase, en particular, Freinet (1968).

3- Véase Meirieu (2009; 2012b).

4- Véase, en particular, Korczak (1988: 151-230, cap. “Internat”).

5- Sobre este tema, véase Meirieu (2007). Esta obra procura mostrar cómo se produce la entrada en lo escrito de un niño, articulando el proyecto de escribir en su dimensión antropológica y la adquisición de las competencias escriturales.

6- En realidad, son muchos menos, pues a veces se “saltan” muchos números para conservar “cifras redondas” de gran fuerza simbólica.

7- Véase, en particular, Antier y Naouri (2008).

8- Véanse todas las obras de Fernand Oury sobre esta cuestión y, sobre todo, Oury (1971).

9- Véase, entre muchas otras publicaciones, Caverni y Noizet (1978).

10- Véase, en particular, Freinet (1967). Ciertamente, Célestin Freinet desarrolla aquí tesis que hoy podrían considerarse a veces “naturalistas”, pero el autor no deja de recordar además la importancia de las “técnicas”, de los instrumentos y del material, para cuya difusión creará, a partir de 1926, la Cooperativa de la Enseñanza Laica. Para Freinet, el “materialismo pedagógico” es, sin ninguna duda, una de las principales virtudes de la “escuela del pueblo”, por cuanto suministra a todos los niños los recursos y las herramientas de calidad que les permiten aprender y desarrollarse.

11- Las observaciones muestran que, para que en la institución exista “lo instituyente”, hace falta un grupo de alumnos suficientemente numeroso (un centenar parece una buena cifra para que se den entre ellos relaciones interpersonales ricas, que puede estar constituido por cuatro clases del mismo nivel o de niveles diferentes); también hace falta que ese grupo esté contenido por un equipo de profesores que efectúan, juntos, lo esencial de su servicio contando con una gran libertad de organización, dentro, por supuesto, del marco de un pliego de cargos precisos. Esta organización es perfectamente factible en el seno de los establecimientos más grandes en los que es posible reagrupar a los alumnos en microcolegios o microliceos. Ha sido utilizada con éxito en

numerosos “establecimientos experimentales”. Véase, sobre todo, Broux y Saint-Denis (2013).

[12](#)- Sobre las metáforas educativas, véase Hameline (1986).

[13](#)- Véase el capítulo 1 del presente libro. En efecto, sería muy ingenuo creer que el simple hecho de “reunir en grupo” garantiza la participación y el aprendizaje de todos y cada uno. Para evitar que el grupo se divida en planificadores, ejecutantes y desempleados o que se empantane en una “lógica fusional”, hacen falta reglas de funcionamiento precisas. Esto es lo que he estudiado particularmente en Meirieu (1984; 2010).

[14](#)- En francés, “alumno” se dice *élève*. [N. de T.]

5. LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD: DE LA ABSTENCIÓN EDUCATIVA A LA IMPUTACIÓN

Tema tradicional de disertación en las clases de filosofía del colegio secundario, la oposición entre “comprender” y “juzgar” se afianza hoy en todas las publicaciones que se jactan de su enfoque psicológico y ha impregnado el discurso cotidiano de los educadores.

Al reivindicarse como “insurgentes” contra todos los maltratos infligidos a los niños, al estar convencidos de que el carácter incompleto del niño exige protección benévola antes que una sanción ciega, los pedagogos se sitúan fácilmente en el campo de los defensores del “niño víctima” y solo consienten en sancionarlo de mala gana, cuando no pueden hacer otra cosa y admiten que la sanción tiene algunas virtudes educativas. Participan así en la construcción de un lugar común: la primacía absoluta de la comprensión benevolente sobre la consideración de la responsabilidad del sujeto que, por su parte, impondría su “enderezamiento moral”.

EL DILEMA ENTRE DETERMINISMO Y LIBRE ALBEDRÍO

La escena podría desarrollarse en cualquier colegio: una mañana Gérard –o Ahmed o Gina– llega tarde a clase por segunda vez consecutiva. El profesor no lo deja entrar y lo envía a la oficina del consejero principal de educación, quien manifiesta cierta irritación. El “culpable” se lanza entonces a una larga autodefensa para justificarse: en su casa, desde que el padre está desempleado, es el único que se despierta a la mañana; además, a la noche, debe quedarse hasta tarde en casa de su tía cuidando a la sobrina nieta a quien la mujer, que ha conseguido tareas para hacer en las oficinas vecinas, cría sola; en cuanto al curso de esa mañana, es un curso de física y él decididamente no entiende nada de esa materia. Además, el profesor le ha dicho que había acumulado un atraso tal que ya no le sería posible ponerse al día. En semejantes condiciones, ¿sería justo sancionarlo porque llegó tarde?; ¿sería siquiera lógico, cuando se trata de una situación de la que el alumno no es en absoluto responsable?

La escena, confesémoslo, es un poco caricaturesca; pero lo que nos interesa aquí es que se trata de una escena posible y, en muchos aspectos, absolutamente banal. También es muy concreta y el consejero principal de educación no puede eludir el problema. Tiene que reaccionar y, de un modo u otro, tomar una decisión. Haga lo que haga –y aun si no hace nada–, será una decisión que seguramente tendrá un impacto que pesará no solo en el alumno en cuestión, sino además en el comportamiento de sus compañeros, en las actitudes de los enseñantes y, de manera más general, en la vida cotidiana del establecimiento. Cada incidente de este tipo lo coloca entre la espada y la pared, y solo los “espíritus fuertes” o quienes no tienen que lidiar con situaciones educativas concretas pueden mofarse de su perplejidad.

Mientras uno permanezca en el plano de los principios, existen dos posturas posibles. Por un lado, el educador puede considerar al niño o al adolescente como una persona determinada por el conjunto de las influencias que se ejercen sobre él y absolverlo de toda responsabilidad; le ofrece, en ese caso, una escucha benévola y trata de intervenir aguas arriba –mediante una acción social y política– en las causas de su comportamiento. Por el otro lado, el educador puede postular la existencia de una libertad irreductible a toda influencia que se ejerza sobre el sujeto, puede considerar que este es siempre capaz de resistirse a ella y, sin vacilar un instante, sancionarlo: en este caso, considera que el joven corrió el riesgo deliberadamente y sostiene que una sanción clara permitirá que en el futuro esa misma persona tome otra decisión.

En realidad, esas dos posturas educativas remiten a posiciones filosóficas bien identificadas: la primera, al determinismo, más o menos revisado y corregido por las “ciencias humanas”; la segunda, al libre albedrío de la filosofía clásica, más o menos revisitada por una “moral de la responsabilidad”. La primera considera que “respetar” al niño impone ante todo la necesidad de comprender su situación y actuar sobre esta a fin de ofrecerle las mejores condiciones posibles para su desarrollo; para quienes defienden esta postura, no hace falta brutalizar injusta e inútilmente un psiquismo en construcción, al cual todavía no se le han proporcionado realmente los medios de adquirir su propia autonomía. Los partidarios de la segunda estiman, por el contrario, que ninguna libertad puede emerger sin la postulación de una libertad cuya existencia siempre es necesario anticipar, aun en las peores circunstancias personales: para ellos, suponer sistemáticamente, en un fatalismo antieducativo, que el niño es incapaz de resistirse a las presiones que sufre es una forma de desprecio y de resignación.

Pero, en realidad, estas dos perspectivas engendran, cada una por su lado, posturas tan legítimas como peligrosas: la “postura comprensiva” es legítima porque sería absurdo abolir por decreto las situaciones concretas diferenciadas, con su cortejo de traumas psicológicos y de realidades sociológicas a menudo dramáticas que sufren los sujetos. Asimismo, la “postura moralista” es legítima porque su voluntarismo, de hecho, puede arrancar al sujeto de sus determinaciones y hacer advenir aquello a lo que justamente apunta la empresa educativa: la capacidad de decidir libremente y de desmentir así los pronósticos psicológicos y sociológicos de todos los órdenes.

Pero también sabemos muy bien que la “postura comprensiva” puede caer con

facilidad en una compasión tan bienpensante como ineficaz, mientras que la “postura moralista” puede transformarse en una apelación tan patética como vana al “enderezamiento moral”. ¿Cómo salir del brete? Enfrentando claramente la contradicción, como preconizaba Pascal, más que eligiendo de forma arbitraria uno de los dos términos o –lo que puede ser peor– alternando posturas contrarias de acuerdo con las circunstancias, pues “ni la contradicción es signo de falsedad, ni la no contradicción es marca de verdad” (Pascal, 1993: 384).

ANTICIPAR EN EL NIÑO EL SUJETO QUE SERÁ: UN IMPERATIVO

Para comprender mejor la “postura moralista” en su carácter radicalmente imperativo, hay que volver a Descartes (1966: 305), quien en la cuarta “Meditación metafísica” afirma: “¡La libertad consiste solamente en que actuemos y pensemos de tal suerte que ninguna fuerza exterior nos obligue a hacerlo así!”. Pero, en realidad, Descartes distingue varios “grados de la libertad”.

La más baja es la “libertad de indiferencia” (la del asno de Buridan que, teniendo hambre y también sed, vacila hasta morir entre un montón de heno y un cubo de agua). Es una libertad en la que el sujeto se encuentra en posición de elegir entre dos opciones sin que prevalezca ningún deseo y sin que la persona se sumerja en el menor razonamiento: si quiere escapar a la inmovilidad, su elección solo puede ser aleatoria y su libertad se parece más bien a un capricho. Por eso, esta “libertad de indiferencia” no puede considerarse un ideal. La libertad debe poder ejercerse en las situaciones en que sabemos lo que debemos hacer: esta es la “voluntad iluminada” por la inteligencia, cuando el conocimiento, “lejos de atenuar la libertad, la refuerza y la cumple”. Pero ¿cómo puede uno ser libre si todo, incluido el ejercicio de nuestro juicio, nos invita a tomar la “decisión correcta”? ¿No obedecemos, pues, a una prescripción que invalida nuestra libertad? Justamente, no.

Para Descartes, la forma superior de ejercer la libertad consiste precisamente en suspender el juicio, en la capacidad de rechazar la evidencia en nombre del ejercicio de la razón crítica; también consiste en la posibilidad de resistirse tanto al poder de las apariencias como a las inclinaciones personales y a los mandatos sociales. Esta “forma suprema de la libertad” –que, en opinión de Descartes, siempre tendríamos la posibilidad de ejercer– hace que, de forma paradójica, cuando un sujeto decide actuar de conformidad con las lecciones de su razón, como cuando obedece de manera deliberada a las reglas que le imponen, continúa siendo perfectamente libre. Pues “siempre nos está permitido abstenernos de admitir una verdad evidente”, como también “abstenernos de perseguir un bien aunque sepamos claramente que lo es”. Es cierto que Descartes admite que esto es algo muy difícil, pero agrega que, “hablando, sin embargo, en términos

absolutos, podemos hacerlo”. Y, por otra parte, eso es exactamente lo que hace el propio Descartes en su desarrollo filosófico, que pone sistemáticamente en duda todas las apariencias y todas las convenciones para poder refundar un edificio filosófico sustentado solo en la “verdad” indiscutible sobre la que puede apoyarse: su propia capacidad de poner en duda, su poder de pensar.

Vayamos hasta el final: sea cual fuere la fuerza de las influencias que soportemos, sea cual fuere la potencia de los determinismos en los que estemos atrapados, siempre conservamos la posibilidad de decir “no” y, si decimos “sí”, lo hacemos, por lo tanto, libremente. Descartes postula así, en el origen de todo sujeto, la posibilidad de lo que Charles Renouvier (2004) llamará, en 1899, una “nolontad”. Por lo tanto, para que el hombre sea hombre es necesario suponerlo libre y considerarlo como tal. No debe consentírsele ninguna excusa a quien acepta plegarse al orden de las apariencias o cede a los determinismos de todos los órdenes, puesto que, “hablando en términos absolutos”, existía la posibilidad de negarse.

Ahora bien, por asombrosa y extraña que sea a nuestra manera de pensar, la postura de Descartes puede parecer perfectamente legítima en el plano de la educación: en efecto, en la medida en que la tarea del educador es contribuir a que emerja la libertad del otro, ¿no es su deber imputarle sistemáticamente la responsabilidad de sus actos, en nombre del hecho de que, “hablando en términos absolutos”, a pesar de todas las influencias que soporta, podía actuar de otro modo? “La independencia que sentimos en nosotros – explica Descartes a Élisabeth en la carta del 3 de noviembre de 1645– basta para hacer loables o condenables nuestras acciones.” Y aun cuando esa persona a quien se me ha encargado educar no sienta en sí misma esta “independencia”, el simple hecho de postular que esa independencia existe, ¿no es el mejor modo de hacerla advenir y de permitirle utilizarla? ¿Cómo podría ese individuo nacer a la libertad si no fuera interpelado como sujeto libre aún antes de serlo? Pues ninguna libertad emerge de la consideración, por desconsolada que sea, de los determinismos, por poderosos que estos sean.

Por supuesto, podemos sin duda argumentar que un niño o que un adolescente en formación no es todavía un sujeto autónomo y que, por ello, no es aún verdaderamente capaz de resistirse a las influencias que recibe. Por supuesto, podemos utilizar todas las justificaciones posibles que nos ofrecen las ciencias humanas y, en particular, los trabajos que insisten en la reproducción social de las desigualdades, como los que destacan la existencia de las desventajas juzgadas insuperables.

Pero eso implicaría olvidar la condición misma de las investigaciones en ciencias humanas: los datos que nos proponen son solo descriptivos; no nos remiten a un “estado de situación” de lo que ya existe; no pueden, de ninguna manera, dictar lo que debe suceder ni, a fortiori, prohibirnos desmentir sus constataciones: que las historias personales y sociales entorpezcan el aprendizaje y los pensamientos de los niños es una cosa; pero que por ello nosotros no podamos apelar a su libertad para permitirles aprender y pensar por sí mismos es otra muy distinta.

Y, precisamente, ¿cómo podría uno ayudar a un niño a emanciparse de lo dado si no

es suponiendo la existencia de eso mismo que se quiere hacer emerger? ¿No es esa acaso la única manera de “tirarlo hacia arriba”? Complacerse en la compasión y considerarlo una víctima, ¿no es acaso condenarlo a no devenir nunca sujeto y encerrarlo en lo que Kant (1993: 65) llama “lo patológico”? (1) “Es necesario considerar a la razón como la autora de sus propios principios con exclusión de toda influencia extraña” (Kant, 1993: 130), escribe el filósofo de la Ilustración que insta a que todo ser humano “se atreva a dar prueba de su razón” –*sapere aude* [atrévete a saber]– y al educador a que no se enrede en la consideración de las contingencias que sirven sistemáticamente de excusas, tanto al adulto como al niño, para sustraerse a la exigencia educativa fundadora: interpelar la libertad.

LA NECESIDAD DE RESPETAR LA INFANCIA Y COMPRENDER AL NIÑO

La filosofía clásica nos fija así un ideal educativo legítimo y ambicioso, perfectamente comprensible y particularmente respetable... pero, sin embargo, nos resistimos. En efecto, ¿cómo exigirle a un ser en formación lo que se le exige a un adulto? ¿No deberíamos respetar la infancia como un tiempo de latencia o, al menos, de maduración progresiva que debe cumplirse antes de que podamos considerar al sujeto responsable de sus propios actos? Los defensores de los derechos del niño no dejan de señalar el carácter “incompleto” del niño y de exigir que se corten de cuajo las sanciones injustas porque se las aplica *in abstracto* a seres frágiles a quienes aún no se les han dado los medios de escapar a la historia que los moldeó. Abogan por “la prevención” y quieren que las sanciones, cuando sean indispensables, se adapten a una responsabilidad necesariamente relativa.

De manera más amplia, uno puede efectivamente preguntarse cómo podría un educador, estando en clase, hacer abstracción de todos los fenómenos psicológicos y sociológicos que podrían explicar los comportamientos de un ser todavía inmaduro. ¿Cómo suponer que un niño pueda resistirse a (y revertir), por sí solo, por el milagro de su voluntad, el peso de todas las historias que ha vivido y de todas las presiones que ha sufrido? Decretar así, en nombre de una postura filosófica, un hipotético poder cuya existencia nada atestigua, ¿no es una forma de idealismo insostenible?

¿Es posible acaso tratar como niños igualmente “libres” a aquellos desafortunados que viven en medios sociales desfavorecidos y a aquellos privilegiados que no tienen ningún problema personal ni material particular? Al hacer esto, ¿no estaríamos erigiendo de forma indebida al “filósofo encerrado en su estufa”, (2) aislado por encima del mundo, que lo ignora todo de las contingencias materiales de los hombres comunes, como el modelo universal de la humanidad en general y de la infancia en particular? ¿No estaríamos cayendo en el sueño de un niño perfecto, una especie de “sujeto filosófico”

que nunca nadie conoció? El filósofo cartesiano, ¿no está aliándose aquí con Jean-Jacques Rousseau para inventar un Emilio huérfano (no tener padres ya permite suprimir el peso de las influencias familiares), saludable (no podrá argumentar enfermedades para justificar sus debilidades) y surgido de un medio noble y adinerado (estará suficientemente provisto de las cosas de este mundo para poder tratarlas con desapego)?

Pero *Emilio* es deliberadamente una ficción: una ficción útil, pues permite exponer los principios posibles de una educación emancipadora, pero ficción al fin. Pestalozzi hará la dura experiencia de juzgarla viable; él, que quiere “darle manos a Rousseau”, se verá confrontado, primero en Neuhoff y luego en Stans, con el peso de la miseria, frente a la terrible realidad social del hambre, de la enfermedad, pero también del odio que engendran. El niño soñado, en efecto, nunca se hizo presente. Y la postura filosófica encuentra siempre la resistencia de los niños concretos, a quienes no podemos contentarnos con declarar “sujetos de razón” esperando sencillamente que por milagro esa declaración les permita serlo.

Esto es también lo que nos enseña Albert Thierry en *L’homme en proie aux enfants* [El hombre atormentado por los niños]: llegado a la enseñanza con los ideales laicos y las convicciones anarquistas de quien cree que la libertad ya está ahí y solo pide expresarse, Thierry descubre niños “en quienes corre la sangre de sus padres y sus madres y de los innumerables muertos que los engendraron”, con los pies en la arcilla, herederos de toda una historia sobre la que no puede ejercer ninguna influencia.

Cuando creía que solo tenía que encender una chispa para inflamar las conciencias, se encuentra con que debe transigir con influencias de todo tipo y descubre que debe luchar menos contra la rebelión (que secretamente desea) que contra la pasividad, la facilidad y “el torrente de inclinaciones naturales”. Pero Thierry (2010: 123) tiene la sabiduría de suspender el encantamiento libertario: “Me interrumpo, espantado de mí mismo. ¿A quién estoy, pues, hablándole?... ¿Con qué efectos?”. La inquietud que brota en ese momento desactiva el angelismo filosófico sin que ello implique hacer caer al educador en el fatalismo que apela a las “ciencias humanas” para exonerarse de todo esfuerzo que permita que un sujeto se eleve por encima de su historia y de sus condiciones de vida.

PERMITIR QUE EMERJA EL SUJETO Y FORMARLO PARA LA LIBERTAD

En *Graine de crapule* [Semilla de maldad], Fernand Deligny (1960: 19), creador en 1948 de “La Grande Cordée”, que proponía una alternativa al enfoque paternalista de la “salvaguardia de la infancia”, emprende vigorosamente una crítica contra el enfoque compasivo de las dificultades de los jóvenes:

H. fue parido por su madre, criado por su tía, luego por una prima, asignado a una granja, alojado por sus abuelos para llegar aquí fresco recién salido de la cárcel. ¿Y tú acusas a la sociedad? Cuando conozcas a H., sentirás profunda indulgencia por su madre, la tía, la prima, el granjero, el abuelo y el director de la cárcel. Lo cual no excusa a la sociedad. [...] ¿Pequeños desafortunados? Ciertamente. Deja que las almas buenas se emocionen con la sensiblería. Tú haz tu trabajo.

Sin embargo, no hay nadie menos sospechoso de ser partidario del “enderezamiento moral” que Deligny; no hay nadie más severo que él contra los “rectificadores de niños”; nadie se toma tan a pecho, en aquellos años sesenta, el combate contra las injusticias sociales y la vinculación entre combate educativo y compromiso político. Pero Deligny (1960: 20) sigue convencido de que

hay que saber lo que uno quiere. Si lo que quieres es que los niños te quieran, llévalos caramelos. Pero el día que llegues con las manos vacías, te tratarán como a un tipo repugnante. Si quieres hacer tu trabajo, dales cuerdas que sostener, troncos que hachar, sacos que cargar. El amor vendrá luego y tu recompensa no estará ahí.

Así, a lo largo de toda la lectura de *Graine de crapule* se construye una trama que escapa de la oscilación entre el pensamiento compasivo y el adiestramiento autoritario. Paso a paso, en una serie de aforismos y anécdotas infinitamente más evocadores que muchos tratados sobre educación, Deligny avanza hacia una pedagogía exigente que recusa tanto la cólera absurda contra el “niño culpable” como las facilidades de la piedad ante el “niño víctima”.

Pues Deligny (1960: 47) sabe que las sanciones sistemáticas no consiguen ningún avance y apartan del verdadero trabajo educativo: “Prohibirte castigarlos te obligará a mantenerlos ocupados”, explica. Pero también sabe que la escucha empática de las dificultades de los niños por sí sola no los hace progresar y lleva al educador a muchas decepciones: “Inclinarse demasiado sobre ellos es la mejor posición para recibir una buena patada en el trasero” (Deligny, 1960: 46). El niño identificado como “víctima de la sociedad” tiene la tentación de plegarse sobre sí mismo para acurrucarse en los lamentos del adulto cuando lo que tendría que hacer, por el contrario, es enderezarse y hacer frente a su destino: la compasión fatalista disuelve, por así decirlo, al sujeto que subyace en él, cuando lo que tenemos que hacer es interpelarlo para permitirle movilizarse. Asimismo y simétricamente, el juicio brutal contra el “niño culpable” suscita el repliegue y el empecinamiento en un comportamiento que termina transformándose en una reivindicación identitaria: el llamamiento al enderezamiento moral se vive entonces como una negación de la historia de la persona, incluidas todas las pruebas que ha tenido que soportar, mientras que justamente lo que le convendría hacer es tomar las riendas de esa historia, no enquistándose en el pasado, sino comprometiéndose con un futuro que ella misma podrá dominar.

¿Están intoxicados por haber vivido quince años en un medio infecto? ¿No sienten ningún gusto por lo que es sano, honesto, humano? Tu trabajo es precisamente hacerles asimilable aquello a lo que le dan la espalda, saber presentarles lo que en verdad necesitan pero que no les gusta: el esfuerzo cotidiano, los juegos ordenados, la luz plena (Deligny, 1960: 63).

Eso es, en efecto, lo que está en juego: asimilar lo que nos hizo lo que somos hoy para poder hacernos nosotros mismos mañana. Articular, desarticular y rearticular nuestra propia historia: un proceso que dista mucho de la ilusión de lograr que un sujeto abstracto, milagrosamente capaz de ejercer el libre albedrío, borre esa historia, pero que también está lejos del encierro dentro de esa historia provocado por un relato victimizante repetido en eco, individual o colectivamente, que le haga sentir al sujeto que existe sin necesidad de aportar el menor gesto que proceda de sí mismo.

Pues he aquí el punto crítico que hace pasar al educador de la postura ideológica a la acción pedagógica: *la imputación*. En efecto, el educador debe ayudar al niño y al adolescente a atribuirse progresivamente la responsabilidad de sus propias palabras, de sus propias conductas y hasta de sus decisiones fundamentales, para poder “hacer de sí su propia obra”, como decía Pestalozzi. Hay que permitirle desprenderse simétricamente del fatalismo y del capricho para que pueda asumir la responsabilidad de sus actos y la responsabilidad de su vida.

Para recorrer con éxito el difícil camino de apartarnos progresivamente de lo que nos hizo para decidir lo que nos hará ser, es necesario calmar las impacencias y reagrupar las energías. Hay que detener la huida hacia delante de ese fatalismo que recurre a replicar mecánicamente a las interpelaciones de los adultos: “¡Es así, señorita! Las cosas no van a cambiar. No puedo hacer nada y, de todas maneras, no lograría mucho...”. Y, al mismo tiempo, hay que rehacerse, refundarse de algún modo en el propio pensamiento, proyectarse hacia delante de una forma diferente, perseguir los mínimos intersticios de decisión en la gran mecánica de los determinismos para hacer de uno mismo “el ser más irremplazable de todos”, según la bella fórmula que usa Gide en la “dedicatoria” de *Alimentos terrestres*.

“FORMAR PARA LA LIBERTAD”, SÍ, PERO ¿CÓMO?

Encontramos en la historia de las doctrinas pedagógicas numerosos ejemplos de proposiciones pedagógicas que ilustran este trabajo sobre la imputación y, antes de volver a las situaciones más directamente vinculadas con nuestra cotidianidad educativa, es probable que sea provechoso explorar una de ellas, en una de esas “situaciones límite” que, al remarcar los trazos, permiten discernir con claridad las cuestiones en juego y los principios.

En 1920, Anton Makarenko funda la colonia Gorki, donde acoge a adolescentes no considerados por la Revolución bolchevique. Sus colonos no son precisamente ángeles: algunos de ellos hasta aterrorizan a los habitantes de la aldea más cercana y saquean los cultivos y los graneros de los alrededores. Al principio, Makarenko los defiende y hasta amenaza a los policías que sospechan de sus muchachos: confía en los colonos, sin duda en exceso, hasta el punto de ofrecerse de garante de su conducta. Pero ¿cómo podría hacerlos progresar si no les acordaba, de mala gana y tragándose la vergüenza, un poco de ventaja?

Sin embargo, Makarenko no se conforma con eso y, si bien protege a sus colonos de las autoridades, no establece con ellos ninguna complicidad. Más bien todo lo contrario: asume con firmeza su autoridad y dedica toda su energía a organizar el trabajo de las “asignaciones provisionales”:

El sistema de las asignaciones especiales había hecho que la vida de la colonia fuera extremadamente intensa y llena de interés, gracias a la alternancia de funciones de trabajador y de organizador, del ejercicio del mando y de la subordinación, de la acción colectiva y la individual (Makarenko, 1967: 221).

De ese modo, cada uno está implicado personalmente en el funcionamiento colectivo y, en todo momento, se requiere el compromiso individual para el éxito de todos.

Con todo, la vida de la colonia está punteada de incidentes que Makarenko transforma en otras tantas ocasiones de ayudar a cada colono a asumirse y, al mismo tiempo, superarse. En este sentido es ejemplar la historia de Ujikov, un ladrón que pone en peligro la existencia misma de la colonia: Makarenko (1967: 653-663) primero protege al “acusado” de la venganza de sus pares; luego organiza un proceso ante el consejo y se establece como garante de su desarrollo, conservando además su derecho a veto.

Ante el consejo se exponen las posiciones antagónicas de los que reclaman una sanción ejemplar dando por sentada la absoluta libertad del ladrón (“Puesto que actuó como un perro, hay que construirle una cucha y enseñarle a ladrar”) y los que apelan a la indulgencia negando su responsabilidad (“Vivió entre ustedes durante más de un año y, aun así, robó. Eso significa que ustedes lo han educado mal [...], que no le han prestado la atención que hacía falta prestarle”). El tribunal delibera y condena a Ujikov: se le prohíbe la palabra durante un mes y debe permanecer en cuarentena dentro de la colonia.

Makarenko decide hacer aplicar la sentencia, lo que desata la desaprobación de los demás adultos; pero él se justifica: “Verán, este Ujikov es detestado en la colonia. En primer lugar, el boicot tendrá el efecto de introducir, durante todo un mes, una nueva forma, legal, de relaciones. Si Ujikov soporta esta cuarentena, seguramente ganará mayor estima”. Pero Ujikov no esperará un mes. Después de un breve período en el que se enorgullece de su aislamiento, termina por demostrar de forma visible que sufre la soledad. Poco a poco la actitud del condenado cambia: “Comenzó a mirar durante horas a los niños, a meditar y a soñar. [...] Se presentaba a trabajar con una exactitud irreprochable”. Un día pide hablar con Makarenko, quien se niega con firmeza a su

solicitud. El condenado toma entonces la decisión de expresarse por escrito sobre la vida del campamento y opta por no responder a los compañeros que le dirigen la palabra: “No puedo hablarles. Necesito la autorización del comandante”. Una nueva asamblea general de la colonia reexamina el caso y declara que, teniendo en cuenta la evolución de la conducta de Ujikov, ha llegado el momento de declararlo “amnistiado”.

La historia se juzgará “edificante” –con las inevitables connotaciones negativas de ese término– y, sin ninguna duda, Makarenko no escapa al proyecto de “edificar”. El *Poema pedagógico* manipula así con habilidad la retórica del ejemplo y se inscribe en una tradición hagiográfica que exalta el advenimiento de un “hombre nuevo”, identificado en este caso con el pueblo liberado de sus cadenas por el comunismo. Pero, en realidad, Makarenko subvierte ampliamente la ideología que reivindica.

Muy alejado del mito del hombre que “fabrica” lo humano y de los extravíos educativos a los que ha dado lugar, (3) lo que nos presenta es el proyecto de toda pedagogía: ofrecer al sujeto las condiciones de la superación de su propia historia y del compromiso con su propia libertad. Nos muestra cómo, en una situación pedagógica, un sujeto articula y desarticula su pasado con su proyecto hasta el momento en que puede asumir la responsabilidad de sus propios actos en un colectivo que de ese modo contribuye a construir: se reconoce y se supera y así, a la vez, asume lo que es y decide lo que quiere llegar a ser. Este es el movimiento que el pedagogo debe promover cada día para permitir a cada alumno imputarse sus propios actos y “hacer de sí su propia obra”.

1) Para construirse, un niño necesita ser escuchado, sin ser necesariamente aprobado

Janusz Korczak y todos los defensores de los derechos del niño no han cesado de repetirlo: sin una escucha atenta por parte del adulto, el niño se lanza a una apuesta redoblada para llamar su atención antes de caer en una huida impetuosa de caprichos y provocaciones para sentir que existe.

Puesto que lo que hace existir al niño es justamente la escucha del adulto. Es la que le asigna un lugar en una configuración social reconociéndolo como “ser parlante”. Es la que le permite enunciar progresivamente lo que siente y lo que desea. Es la que lo ayuda a entrar en un lenguaje articulado e inteligible. Es la que lo lleva a apartarse de su caos interior pulsional para acceder a la temporalidad narrativa y demostrativa: designar, mostrar, contar, explicar, justificar, demostrar. Gracias a la escucha un sujeto se construye transformando los hechos en acontecimientos: en lugar de la multitud de sensaciones que lo asaltan y de la infinidad de situaciones a las que se ve confrontado, emerge así, progresivamente, un “yo” que une en una continuidad posible los instantes que hasta entonces estaban desperdigados.

Se perfila entonces algo como “el boceto de una vida”, casi como una estatua va surgiendo del mármol que el artista esculpe: aceptando las aristas difíciles y aprovechando las líneas de fuerza para hacer brotar las formas... hasta la ruptura, el

momento en que el cincel se emancipa de la veta e impone al material una figura imprevisible.

Paul Ricœur (1983: 17) mostró con claridad, a lo largo de los tres volúmenes de *Tiempo y narración*, que “el tiempo se vuelve humano solo en la medida en que se lo articula de manera narrativa”: de una sucesión de momentos cualesquiera, la narración hace una historia; una historia más o menos coherente, más o menos razonable, pero una historia con acontecimientos y con vuelcos, con “de pronto” y “entonces”, luego progresivamente, con “comprendí” y “decidí”.

Por supuesto, quien así cuenta –sea un niño que balbucea después de haberse quedado encerrado en un armario, sea el adolescente que relata la riña en la que intervino, sea el adulto que repite, por centésima vez, un recuerdo familiar– se instala, en gran medida, en la ficción retrospectiva. Dice “Entonces comprendí” o “Entonces decidí”, pero no está del todo seguro de que las cosas hayan pasado así: en realidad, reconstruye en gran parte una coherencia narrativa a posteriori. Organiza episodios para armar una intriga, según los modelos canónicos; intenta, más o menos torpemente, transformar, según la fórmula de Ricœur, “el orden episódico en orden lógico”. En cierto sentido, es lo que le debe a quien lo escucha y es lo que le permite transformar progresivamente su relación con el mundo y consigo mismo, pues de ese modo vuelve a asirse de la temporalidad y le da sentido; se va dando forma, poco a poco, como sujeto de su propia historia y se proporciona los medios para llegar a ser –tal vez– sujeto de sus propios actos.

Por eso siempre hay que contarles a niños y adolescentes, incansablemente, lo que les pasó. Hay que acompañarlos por ese camino de construcción de sí mismos escuchando con atención sus historias y también por eso hay que contarles y leerles cuentos regularmente, a fin de que se apropien de las matrices narrativas que les permiten ir contando y escribiendo progresivamente su propia historia.

Pero pronto llega el momento en que los cuentos ya no bastan. A los 7 años, se decía en un tiempo, se alcanza la “edad de la razón”: esta es la edad en que los niños, a falta de la capacidad plena de razonar, ya se vuelven ávidos “razonadores”. Y, también entonces, hay que escucharlos. No de forma pasiva, sino activamente, acompañándolos de manera exigente para ayudarlos a ajustar, en tiempo real, su expresión y su intención. “En tiempo real”: pues la intención no precede a la expresión. Una y otra se estructuran recíprocamente mediante las presiones que ejerce una sobre la otra: la expresión impone al sujeto el rigor fecundo de la lengua y la intención somete la expresión del sujeto a la prueba de su interioridad; una y otra se forman así en conjunto, en el mismo movimiento, para hacer emerger el “yo”.

Se ha caricaturizado mucho la obra de Carl Rogers (1972; 2005; 2008) presentando su “educación centrada en la persona” y su método desgraciadamente llamado “no directivo” como la promoción de una atención absorta y boba a toda palabra del otro, palabra que bastaría “acoger” con indulgencia y una sonrisa inquebrantable. Además, el despliegue actual de toda una “bibliografía del desarrollo personal”, que se refiere explícita o implícitamente a Rogers y promueve una poesía de pacotilla para dar a

entender que todos los conflictos humanos se resumen en una cuestión de “autoestima”, no ayuda en modo alguno a comprender el alcance de sus aportes.

De ahí que sea importante redescubrir a Rogers a través del análisis riguroso de su obra que hizo André de Peretti (1974; 1997). La escucha, según nos muestra Peretti, se organiza alrededor de tres comportamientos profundamente solidarios: la empatía, que permite “entrar en el referencial del otro sin perderse en él”; la congruencia, que implica continuar siendo uno mismo y no renunciar a expresarse con el fin de dejar que el otro lo haga; y la consideración positiva incondicional, que debe llevarnos no a excusar sistemáticamente al otro ni a perdonarle sus errores o sus faltas de manera condescendiente, sino, más bien, a comprender que “toda palabra y todo gesto remiten a una inteligencia que les dio forma y contienen razones positivas que hay que esforzarse por comprender sin que ello implique estar decidido a aprobarlas”.

Concretamente, lo que permite encarnar estas exigencias es la práctica de la “reformulación”: “A ver si he comprendido bien: esto es lo que creo que defiendes, esto es lo que buscas, he aquí como lo demuestras...”. No hay nada extravagante en decir “A ver si he comprendido bien”, lo que se produce es un efecto de *feedback* que destraba progresivamente ese “diálogo de sordos” y, sin pretender nunca agotar todos los malentendidos, pone a cada uno en posición de elevarse por encima de la inmediatez y de los estereotipos, del delirio o del mutismo. “‘A ver si he comprendido bien...’ ‘No, no coincido con lo que usted dice.’ ‘Lo voy a formular de otro modo.’” La persona cree buscar una formulación cuando se está lanzando a una exploración. Cree clarificar cuando se pone a inventar. Cree precisar, cuando está en el proceso de construirse.

Si solo escucho al yo dañado, me hago cómplice de la necesidad de apiadarme – escribe el psicoanalista y pedagogo Jacques Lévine–. Si solo escucho la formación reactiva molesta, me instauró, sin más, como castigador de quien perturba el orden público. Si pienso ingenuamente que me basta con valorizar el yo para que la parte dañada desaparezca, corro el riesgo de sufrir muchas decepciones (Lévine y Moll, 2009).

La escucha educativa, por lo tanto, debe mantenerse a distancia tanto de la compasión por el “niño víctima” como del encarnizamiento contra el “niño culpable”, así como debe evitar alimentarse de ilusiones sobre el “niño riqueza” al que el educador podría salvar “milagrosamente” aboliendo por decreto su historia o el impacto de sus actos sobre el colectivo. La escucha educativa debe ocuparse en el mismo movimiento del sufrimiento de la persona, de las condiciones sociales de su desarrollo y de las promesas de que es portadora. De ese modo, permite rearticular con minuciosidad un pasado a veces doloroso y un futuro por construir en un presente siempre complejo, en el seno de un colectivo a menudo frágil. Es cierto que se trata de una tarea difícil pero, si uno está dispuesto a dedicar el tiempo y correr el riesgo de educar, no es imposible.

2) Para construirse, un niño necesita que se lo acompañe en la búsqueda obstinada de sus márgenes de libertad

Frente a un fracaso o una falta, cuando la persona se encuentra en una gran dificultad, hasta en un callejón sin salida, el pedagogo debe recorrer pacientemente con ella el camino de la búsqueda. Hay que ayudarla a explicarse lo que pasó, a preguntarse en qué momento se equivocó, a interrogarse sobre lo que hubiera podido hacer y sobre lo que otros hubieran hecho en su lugar, a rastrear todas las opciones posibles que desatendió o dejó a un lado, a construir planes alternativos para situaciones del pasado que probablemente ese alumno pueda desarrollar en el porvenir. El objetivo: identificar los momentos en los que hubiera sido posible tomar otra vía y comprender por qué no se la eligió, identificar las bifurcaciones fallidas, preguntarse qué hubiese hecho falta en cuanto a lucidez, voluntad y ayuda de otros para elegir un camino alternativo; en suma, medir la ruta recorrida para, en adelante, tomar la carretera que uno decida tomar.

Esta exploración es infinitamente preciosa y también es válida en situaciones escolares en las que hay que revisar el fracaso de un aprendizaje o un trabajo fallido –en lo que se llama “situaciones de metacognición” (Noël, 1991; Grangeat y Meirieu, 1997)– más que las cuestiones tocantes a los comportamientos, sean estos de trasgresión o de abandono. En los dos casos, el pedagogo nunca debe colocarse en la posición del “analista” ni decir la verdad del otro en su lugar: sería una postura arriesgada y poco formadora para la persona. Se trata más bien de comprometer al sujeto, mediante un cuestionamiento benévolo y exigente a la vez, en un trabajo de exploración que responde a lo que filósofos como Solange Chavel (2011) llaman “imaginación moral”. Se trata de repensar el contexto y de explorar ocasiones malogradas para identificar las posibles situaciones futuras. Este trabajo –pues lo es– necesita que el individuo se descentre, salga de “la prueba por sí mismo”, para poder mirarse hablar y actuar, examinar sus palabras y sus actos con la mirada de los otros y desenquistarse de una postura fatalista de desolación o de satisfacción. Que no diga ya: “¡Esto es lo que hice, es así!”, sino: “Así es como veo hoy lo que hice ayer. Esto es lo que podría pensarse de mi trabajo. Esto es lo que habría sido posible ayer y que tal vez todavía sea posible hacer mañana”.

Entendámonos, la “imaginación moral” no exonera a nadie del necesario juicio de valor. Explorar las opciones posibles no dice nada sobre lo bien o mal fundada que esté la elección entre ellas, pero desbloquea el destino, da lugar a la reflexión, abre la puerta a la decisión. Y este es un paso decisivo en el camino de la imputación necesaria para la construcción del sujeto.

Ese paso será tanto más determinante en la medida en que el pedagogo contribuya, a su manera, a crear ocasiones de decidir. Justamente, una de las paradojas no menores de nuestras instituciones educativas es poner a los sujetos ante difíciles decisiones para su futuro sin haberlos preparado nunca para decidir. Al final del colegio, (4) un “buen alumno” no está obligado a elegir su orientación. El equipo educativo le propondrá de manera natural entrar al liceo. En cambio, el alumno que tiene dificultades escolares tendrá que elegir entre varios itinerarios de formación profesional y decidir si lo hará por

la vía escolar (liceo profesional) o por la del *apprentissage* (estudios teóricos en un establecimiento educativo más formación práctica en una empresa), lo que obliga en este último caso al alumno y su familia a buscar una empresa que lo acepte.

¿Cómo podemos esperar que el sujeto haya reflexionado sobre esas decisiones –a veces determinantes, a veces irreversibles–, que las haya asumido plenamente y que haya pesado sus consecuencias, si nunca, a lo largo de su escolaridad, fue colocado en situación de decidir en cuestiones donde lo que estaba en juego era mucho menos importante, pero que le hubieran enseñado a anticipar, a argumentar, a asumir, a imputarse sus propios actos? Por eso decimos que la “educación para la decisión” es tan importante y no puede comenzar tardíamente con la búsqueda de una “orientación”.

Muy tempranamente hay que colocar al niño ante decisiones simples pero que le permitan lanzarse a una reflexión e involucrarse de manera progresiva, con conocimiento de causa, en todo lo que hace: “Pueden elegir entre los ejercicios 34 y 35”; “Para acceder a esta noción, pueden optar entre dos actividades de aprendizaje”; “Para responder a esta pregunta, pueden elegir entre estas tres lecturas”. Estas son tácticas que no exigen ninguna autorización particular de un inspector ni de un ministro, pero que lo cambian todo: el alumno ya no está limitado al camino único, puede experimentar la deliberación, imaginar los itinerarios, verificar sus pertinencias, intercambiar ideas con sus pares para enriquecer su punto de vista y aprender a decidir. Y así aprende a ser libre.

Pero la libertad es difícil de asumir. Sartre lo sabía al escribir “Estamos condenados a ser libres”: a diferencia de un objeto que puede contentarse con “perseverar en su ser”, el hombre debe decidir, a cada instante, lo que quiere ser. Ciertamente y porque alimenta cierta nostalgia respecto de la tranquila estabilidad del objeto, el ser humano procura darse una “esencia” y se pone a buscar etiquetas y adjetivos, funciones y atributos, esperando que lo exoneren de tener que decidir sin cesar su propia historia, que lo petrifiquen en un “ser para el prójimo” que le evitará tener que “someterse a pruebas” a cada momento. ¡No solo hay niños que enfrentan a regañadientes el riesgo de la libertad y prefieren refugiarse en una hipotética “naturaleza”! Por ello, el pedagogo no puede limitarse a señalar las bifurcaciones posibles; también debe acompañar la movilización de la voluntad.

Hace algunos años, presentamos la idea de una “pedagogía del contrato” (Meirieu, 1985b: 155 y ss.). La fórmula pudo parecer desdichada en la medida en que, entre un educador y un alumno, el contrato siempre es leonino: el adulto está en posición de autoridad institucional, pero solo el niño puede decidir aprender y crecer. Esta doble asimetría –que, de alguna manera, coloca a cada uno por encima del otro en un registro diferente– no es verdaderamente compatible con la tradicional reciprocidad contractual. El proyecto de compromiso conjunto del educador y el educado no es por ello menos legítimo:

Si tú te comprometes a hacer tal cosa, estos son los recursos y la ayuda que me comprometo a suministrarte. Solo tú podrás decidir ir hasta el final, pero hasta ese final yo estaré a tu lado. Y regularmente renovaremos nuestros votos para darnos

mutua seguridad; para que tanto tú como yo mantengamos nuestra palabra. Pues yo me hago tu aliado cuando veo que procuras superarte.

3) Para construirse, un niño tiene necesidad de sanciones

Sancionar no siempre es castigar. Sancionar es, ante todo, reconocer la responsabilidad de un sujeto y marcar en el plano simbólico la satisfacción o la desaprobación de un colectivo. Sancionar es felicitar cuando alguien cumple un compromiso o lleva a buen término un trabajo. Sancionar es hacer una señal para destacar que una tarea se cumplió y que el sujeto puede sentirse orgulloso de ella. Sancionar es marcar una etapa, identificar un progreso, escandir la construcción de un sujeto. Sancionar es permitirle a ese sujeto imputarse sus propios actos, reconocer y honrar su libertad.

Por eso, cuando la sanción es negativa y se aplica como consecuencia de una falta, cuando marca los necesarios límites y señala las exigencias del colectivo, también debe tener esta característica fundadora: asignarle responsabilidad a la persona, interpelar su libertad, reconocerla como un sujeto.

La inevitable incertidumbre permanece: cuando un ser no ha completado su formación, cuando nada garantiza que esté en condiciones de resistir a las influencias que recibe, la sanción es inevitablemente arbitraria. Estamos ante, como diría Milan Kundera, “la insoportable levedad del ser”. Pues, en estos casos, la virtud de la sanción no es tanto hacer justicia como hacer advenir lo que esta supone, y que probablemente aún no exista: la libertad.

Con esto no estamos diciendo que “hacer justicia” sea superfluo para la educación de un niño; por el contrario, es una exigencia sustancial: es fundamental que el niño sepa que los adultos –lo que él mismo será algún día– no se resignan a la injusticia. De ahí que la dimensión reparadora de la sanción sea absolutamente esencial: defiende el derecho de la víctima, individual o colectiva, y permite restaurar, en la medida de lo posible, lo que fue dañado. Pues (no hay que cansarse de recordarlo) la falta excluye y la sanción integra. (5) La falta excluye: al apropiarse del bien de otro, al humillar o atacar a uno de sus pares, al degradar el bien común, el niño se excluye solo de un grupo que, justamente, tiene la vocación de proteger a todos y cada uno de sus miembros.

Poniendo en peligro la seguridad colectiva, sembrando sufrimiento y dolor a su alrededor, un individuo rompe el contrato que preserva tanto la integridad psicológica y física de las personas como la perennidad de nuestro mundo común. La sanción es lo que debe permitir que quien se ha excluido reencuentre su lugar: reparando los daños que ha causado y enmendándose para no volver a cometerlos, a fin de aprender a respetar en adelante las reglas que protegen a todos, a él y a los demás.

Pero esta dimensión reparadora esencial de la sanción no debe hacer olvidar su dimensión antropológica primera: la imputación anticipada de un acto a una responsabilidad que precisamente se está tratando de hacer surgir en ese individuo. Por esta razón, la sanción educativa nunca puede calcarse de la sanción civil o la penal que

recibe una persona mayor, responsable por derecho de sus actos. A un adulto puede despojárselo de sus derechos para sancionarlo. Pero la sanción de un niño o de un adolescente debe ser, por el contrario, una manera de darle nuevos derechos: el derecho a ser sobreseído de sus actos pasados, el derecho a reflexionar antes de decidir, el derecho a hacer uso de su razón, el derecho a apartarse del destino social que lo esperaba para construir una historia en alto grado imprevisible, el derecho a ser libre.

Si la sanción se limita a ser un intercambio comercial entre una falta y una punición, en nombre de una misteriosa –y siempre arbitraria– equivalencia, si se la vive como una venganza de los adultos o como una manera de “que haya paz”, puede llegar a ser coyunturalmente útil, pero seguirá siendo pedagógicamente absurda. Su existencia podría justificarse explicando que se trata de un expediente, “a falta de otro mejor”, para hacer frente a situaciones que suelen ser inextricables y proteger, mal o bien, a la sociedad de aquellos que la ponen en peligro. Pero la sanción no tiene alcance educativo; no contribuye en nada a formar seres libres para una sociedad democrática. Pues, desde el punto de vista educativo, la sanción constituye una apelación a crecer y no puede aplicarse independientemente de esa condición esencial. La sanción no es el punto de llegada de un movimiento, sino que debe constituir su punto de partida: un punto de partida para ayudar a un “hombrecito” o a una “mujercita” a reflexionar sobre su historia, para permitirle inventarse otra vida, tomar decisiones que impulsen su superación y cumplir con los compromisos que se le habrá inculcado que debe tomar. (6)

EN RESUMEN

Todos estamos de acuerdo en que es necesario “respetar al niño” y, al mismo tiempo, “formar su libertad”. Pero, en realidad, los discursos educativos vacilan entre dos posturas opuestas. Por un lado, tenemos la vulgata inspirada en las ciencias humanas que confunde el respeto al niño con encerrarlo en su historia personal y condenarlo a reproducir lo que sus orígenes y su medio habrían decidido por él. Por el otro, tenemos los que abogan por exigir al niño que ejerza una libertad de la cual todavía no dispone, practicando el encantamiento moral y exaltando el retorno al orden a través de la aplicación de sanciones pretendidamente ejemplares.

Ambas posturas pasan por alto lo esencial: la formación para la libertad. Esta formación supone un trabajo pedagógico minucioso mediante el cual el adulto capacita de manera progresiva a un sujeto para que se desprenda de las determinaciones en las que está encerrado. El niño y el adolescente aprenden así a articular las decisiones que emanan de sí mismos con la historia contingente que heredaron. Y de ese modo logran imputarse sus propios actos, acceder a la reflexión y “hacer de sí su propia obra”.

- 1- Según Delbos, “para Kant, es *patológico* lo que depende de la parte pasiva de nuestra naturaleza, es decir, nuestra sensibilidad; es práctico, por el contrario, lo que depende de la libre actividad de la razón” (Kant, 1993: 221, n.).
- 2- Descartes explica que desde 1619 se consagró por entero a la filosofía y a la ciencia “encerrado en [su] estufa” (en realidad, en una habitación caldeada por una gran estufa de loza).
- 3- Sobre esta cuestión, véase Meirieu (1996).
- 4- El final del colegio abarca de 6° grado a 2° año de escuela secundaria en Argentina y el liceo, de 3° a 5° año de secundaria. [N. de E.]
- 5- Este recordatorio es tanto más importante en un contexto en el que, las más de las veces, la falta es lo que integra (al señalar la pertenencia a un colectivo) y la sanción es lo que excluye, al aislar al culpable y condenarlo a vivir apartado de todo colectivo estructurante.
- 6- Sobre la cuestión de la sanción, véase Meirieu (1991: 65 y ss.).

CONCLUSIÓN

La pedagogía no es un lujo

En 1921, en ocasión de la fundación de la Liga Internacional para la Educación Nueva y en el marco del congreso de Calais, que reunió a un centenar de participantes, (1) Adolphe Ferrière redacta una carta que resume en treinta puntos las principales características de las “escuelas nuevas”: (2) en ella encontramos, junto a consideraciones que hoy nos parecen muy anticuadas –como el elogio de la campaña “medio natural [en el que el niño tiene la] posibilidad de entregarse a los retozos de los primitivos y a los trabajos de los campos”–, principios que han llegado a ser totalmente banales, (3) como la “coeducación de los sexos” y, sobre todo, un conjunto de afirmaciones que aún constituyen, en gran medida, la vulgata ideológica de la “comunidad pedagógica biempensante”:

La escuela nueva se apoya en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu. [...] La escuela nueva establece su programa fundamentándolo en los intereses espontáneos de los niños. [...] Recurre a la actividad personal del niño y al trabajo colectivo. [...] Por cultura general hay que comprender la cultura del juicio y de la razón: no se promoverá la instrucción enciclopédica hecha de conocimientos memorizados, sino la facultad de indagar en el medio y en los libros la materia que sirva para desarrollar, de dentro hacia fuera, las facultades innatas. [...] La clase será con más frecuencia una clase laboratorio o una clase museo que un lugar dedicado a la abstracción pura. [...] La escuela nueva forma una república escolar: la asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela; [...] está fundada en la colaboración efectiva de cada individuo a la buena marcha del todo, organiza el aprendizaje de la ayuda mutua social y de la solidaridad.

Un siglo y medio después de la publicación del *Emilio* y de *El contrato social*, ciento veintidós años después de la experiencia de Pestalozzi en Stans, una treintena de años después de la creación de la primera “*new school*” en Abbotsholme, algunos años después del terrible traumatismo de la Primera Guerra Mundial, convergen así en Calais una aspiración política y un proyecto educativo: se trata de construir una sociedad nueva gracias a una educación respetuosa de todos y cada uno de sus integrantes. (4) Y se impone la creencia de que una educación fundada en la alianza del libre acceso a los

saberes y de la formación para la solidaridad puede cambiar el mundo. Existe la esperanza de que la reconciliación de los seres humanos y la fraternidad universal advendrán naturalmente cuando los “hombrecitos” sean criados todos juntos y compartan, desde la infancia, los valores humanistas de los “hombres de buena voluntad”.

¿Cómo no comprender que en aquel momento las convergencias se impusieran a las diferencias –sin embargo muy reales– que se daban entre los participantes? Ferrière, el liberal, y Neill, el libertario, optaron por callar sus diferencias en nombre del ideal que compartían y, evidentemente, dedicaron más tiempo a exaltar el poder de la educación para combatir la barbarie que a debatir las interpretaciones posibles de Rousseau, que a porfiar sobre la jerarquía de la psicología en relación con la pedagogía sobre las distintas concepciones de la “actividad” del niño o las diversas representaciones de “la cultura”.

Por cierto, en bambalinas, los debates claramente existen y se mantendrán, de congreso en congreso hasta amenazar en ocasiones la existencia misma del movimiento: en 1927, en Locarno, no se llega a un acuerdo sobre “cómo hay que entender la libertad en educación”; en 1932, en Niza, esta vez ante un auditorio de dos mil participantes, Maria Montessori y Célestin Freinet presentarán dos visiones muy diferentes del aprendizaje escolar, una construida sobre un material pedagógico preelaborado, la otra basada en el tanteo experimental y el “método natural”.

Y, después de la Segunda Guerra Mundial, los desacuerdos políticos se profundizarán: la Liga Internacional para la Educación Nueva, que se había formado sobre “el respeto del niño” y “el aprendizaje de la fraternidad”, que había resistido, bien que mal, a todos los debates y a todas las rencillas, estallará en corrientes fraticidas y grupos rivales.

Con todo, sorprendentemente, la vulgata del congreso de Calais sobrevivió. Por extraño que parezca, atravesó la historia y sobrenadó, contra viento y marea, aun cuando muchos movimientos e instituciones que la tenían como referencia naufragaran. Los principios enarbolados en el congreso de Calais vivieron su propia vida en la opinión común de quienes se interesan en “la cuestión educativa”, indiferentes –o casi– a los debates, a veces muy ásperos, que mantenían sobre ellos los expertos. Hasta el punto de que, para el gran público, la vulgata de entonces funciona siempre como evidencia y encarna aún, en gran medida, “la pedagogía”.

Lo cierto es que los principios de Ferrière constituyen, sin duda, una formulación históricamente pertinente e ideológicamente aceptable de lo que Daniel Hameline llama “insurrección pedagógica”, ese “hogar mitológico” de la pedagogía donde los educadores recargan energía y a la vez encuentran su identidad: “Es imposible educar sin creer, sin esperar, es decir, sin indignarse por el estado en que se encuentra hoy el bien más preciado de la humanidad, su infancia, condenada a sufrir perjuicios de toda índole, a la estupidez, al descuido de la especie malhechora que somos” (Hameline, 2000: 93). Y ahí es precisamente donde se origina toda empresa pedagógica: “es una indignación tranquila contra la fatalidad de los dones, la de los favorecidos, la de los violentos” (Hameline, 2000: 95).

Inventa, en lo cotidiano, una alternativa posible –hasta fugaz– a la maldad de los seres humanos respecto de su prole. A pesar de sus tartamudeos teóricos y los extravíos de sus partidarios, la empresa pedagógica nos recuerda incansablemente que solo podemos educar provistos de un “viático” tan sencillo en su formulación como complejo en su aplicación: 1) todo sujeto puede aprender y crecer; 2) nadie puede obligar a un sujeto a aprender ni a crecer; 3) uno nunca termina de inventar situaciones que faciliten el aprendizaje y el crecimiento de cada individuo.

Desde los pioneros, como Pestalozzi, obligado en 1798 a luchar contra la indigencia y la violencia en las ruinas de Stans, o Itard, quien desde 1800 pone a prueba su imaginación para educar a Victor de l’Aveyron contra todos los que no veían en “el niño salvaje” más que a “un débil de nacimiento que había que devolver a las tinieblas de la animalidad”; hasta Jean Bosco, que trata de enseñar un oficio a los delincuentes que recoge en su presbiterio, o Fernand Oury, quien, al margen de la escuela, en “la clase del loco”, echa las bases de una pedagogía en la que las instituciones posibilitan que los sujetos se comprometan en un colectivo, siempre se repite la misma historia, en su radical simplicidad y en la multiplicidad de sus manifestaciones concretas, siempre susceptibles de ser reinventadas. Y es también la misma historia que describe, a veces desmañadamente y a pesar de sus desgarros internos, el movimiento de la Educación Nueva.

Por lo tanto, no es grave en sí mismo el hecho de que la vulgata del congreso de Calais continúe extendiéndose aún hoy y siga utilizándose en el campo social. Tampoco es grave que –a pesar de sus malentendidos y a causa de sus ambigüedades ideológicas mismas– continúe funcionando como un conjunto de lugares comunes movilizados, una suerte de estandarte detrás del cual se forman los pedagogos y cierran filas espontáneamente para afirmar su solidaridad fundadora.

Pero es necesario que, detrás de esa bandera que hacen ondear para reconocerse y darse fuerza recíprocamente, los mismos pedagogos se tomen el tiempo de analizar y trabajar con rigor en el contenido de sus proposiciones. Es indispensable que militantes e investigadores se esfuercen por disipar los equívocos, por aclarar las confusiones, por prestar mucha atención a lo que dicen y hacen. No es posible dejar sencillamente que las “pedagogías nuevas” funcionen al tanteo, olvidando que, con gran frecuencia, compensan sus insuficiencias teóricas con el carisma de su promotor y la dedicación de sus guardianes. Tampoco es cuestión de olvidar las diferencias y hasta las divergencias que atraviesan la historia y la actualidad de la pedagogía, pues se corre el riesgo de dejar que los dadores de lecciones terminen tirando el verdadero interés del niño con el agua del baño de quienes pretenden defenderlo desahogándose en su presencia.

Por todo esto, es de suma importancia que la universidad cumpla su papel de instancia crítica transmitiendo el patrimonio pedagógico y comprometiéndose a revisar de forma minuciosa las cuestiones en juego. En una palabra, es esencial que la pedagogía continúe siendo un “objeto de investigación”.

Ahora bien, la gran paradoja de estos últimos cincuenta años es precisamente que, con la creación de las “ciencias de la educación”, en 1967, de los Institutos Universitarios

de Formación de Maestros (IUFM), en 1990, y contrariamente a lo que uno habría podido imaginar, la pedagogía ha desaparecido progresivamente como “objeto de investigación” y hasta como “objeto de trabajo”. En efecto, para adquirir sus cartas de nobleza en el seno de la universidad, las “ciencias de la educación” tuvieron que dar pruebas de su “cientificidad”. Y, por temor a que no se las considerara “verdaderas ciencias”, redoblaron la apuesta del puntillismo y el positivismo: así es como se impuso el método experimental, preferentemente cargado de datos cuantitativos, en detrimento de la lectura crítica de las obras, de la observación atenta de las prácticas y de la decodificación de las cuestiones en juego.

Así fue como la “investigación aplicada” en pedagogía pasó a estar “fuera de la ley”, reducida a camuflarse detrás de los análisis sociológicos o a infiltrarse de forma clandestina en los trabajos sobre “las estrategias de cambio”. Hoy, quien, en “ciencias de la educación”, osa prescribir o siquiera tratar de distinguir lo mejor de lo menos bueno en materia educativa es objeto de afrenta. La “ciencia” no se ocupa de tales vulgaridades. Ha abandonado por completo la mediocridad de la acción en provecho de las satisfacciones estéticas de la epistemología (Houssaye, Soëtard, Hameline y Fabre, 2012).

La formación de los enseñantes, por su parte, desde la desaparición de las escuelas normales, no ha cesado de dar la espalda a la pedagogía. La esperanza que despertó en este sentido la creación de los IUFM se desvaneció muy pronto y el hecho de que se los haya reemplazado por las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE) no debe engañar a nadie: lo que se ha dado en llamar “profesionalización” del enseñante no es más que una asociación de didáctica disciplinaria y de informaciones sobre el funcionamiento de la institución escolar. Solo algunos formadores aislados –a quienes sus responsables en general juzgan mal encaminados– se obstinan en evocar a Pestalozzi y a Makarenko, a Montessori y a Freinet. Solo algunos pedagogos que han sobrevivido a la laminadora cientificista se atreven a evocar la cuestión de la formación del sujeto y de la educación para la libertad, combinando obstinadamente el indispensable enfoque filosófico con la reflexión sobre los dispositivos que hay que aplicar en el trabajo cotidiano. (5) Así, para la inmensa mayoría de los enseñantes en formación y en actividad, hoy la pedagogía es un continente absolutamente desconocido, cuya existencia y riqueza no sospechan.

El resultado de esta involución es catastrófico. Ante el olvido de un sector completo de nuestra cultura educativa, en ausencia de todo trabajo de carácter propiamente pedagógico, solo subsisten dos tipos de discurso: por una parte, estudios especializados, inutilizables para los practicantes a causa de sus sempiternas condiciones previas metodológicas y del carácter estrictamente descriptivo de sus desarrollos y, por otra, la perorata de la jerga institucional, especie de esperanto neoliberal que elogia “la gestión administrativa participativa” y organiza el control tecnocrático de los resultados sin preocuparse nunca de lo que se crea en clase, tanto en lo tocante a la transmisión de cultura como al florecimiento de los sujetos.

A fin de cuentas, los profesores y los cuadros educativos, privados de todo acceso a

la investigación fundamental en educación, se nutren de textos más o menos oficiales en los que se trata “de coconstruir dinámicas asociativas con los diferentes actores apoyándose en un diagnóstico compartido a fin de mejorar la eficiencia del sistema en materia de gestión de flujos, en el marco de contratos de objetivos validados por una gobernanza renovada”. Concretamente, se trata de rellenar planillas Excel y participar de algunas concertaciones institucionales donde, sobre todo, importa organizar y gestionar dispositivos y rara vez lo que se hace con los alumnos.

Así es como se produce la proletarización de los enseñantes –y, de manera más amplia, de todos los educadores–: reclutados por una “máquina escuela” (6) que, sobre todo, “hay que hacer funcionar”, se ven impulsados a reproducir prácticas estandarizadas, elaboradas por remotos “expertos”, o a improvisar en “la caja negra” de la clase, sin referencias ni medios para comprender lo que allí está en juego, aparte de la “gestión” más o menos exitosa de los flujos y de los conflictos. Una vez evacuada la cuestión pedagógica, se oculta todo el alcance educativo –y, de modo más amplio, social y político– de la transmisión de saberes. En tales condiciones, evidentemente, resulta irrisorio acusar a los enseñantes y educadores de un corporativismo al que se los condena: considerados como simples “agentes”, es natural que no puedan obrar como “actores” y aún menos como “autores”.

Por consiguiente, hay urgencias: urgencia de volver a instalar la historia de la pedagogía y la reflexión pedagógica en el corazón de las “ciencias sociales”; urgencia de transformarla en el eje estructurante de una verdadera formación profesional de los enseñantes y de los educadores; urgencia de superar las simplificaciones y las caricaturas que se imponen hoy en un terreno que se ha dejado baldío desde hace ya demasiado tiempo; urgencia de desarrollar y difundir análisis que completen, prolonguen, amplifiquen o contradigan lo que acabamos de esbozar en esta obra. Ya no podemos contentarnos con oponer adoraciones y anatemas, con yuxtaponer simplificaciones abusivas y tecnicismos excesivos, pues están en juego el reconocimiento social de los oficios de la educación y, a la vez, la calidad del debate democrático sobre nuestro porvenir común. Que equivale a decir que está en juego lo esencial y que, ante semejante cuestión, la pedagogía no es verdaderamente un lujo.

1- La mayoría de las grandes figuras pedagógicas de la época participan de esta fundación: Ovide Decroly, Alexander Sutherland Neill, Maria Montessori, Jean Piaget, Pierre Bovet, Paul Geheeb, etc. Otros se sumarán a ellos rápidamente: Édouard Claparède y Robert Dottrens, Henri Wallon y Paul Langevin, Célestin Freinet y Roger Cousinet, etc.

2- Reproducida en *Pour l'Ère Nouvelle* (periódico de la Liga Internacional para la Educación Nueva), 1925, n° 15, pp. 4-8.

3- Aun cuando algunos siguen oponiéndose a ellos.

4- Es lo que destacará Henri Wallon (1952: 23): “Aquel congreso fue el resultado del movimiento pacifista que sobrevino después de la Primera Guerra Mundial. Por entonces parecía que, para asegurar un futuro de paz para el mundo, no podía haber nada más eficaz que desarrollar en las jóvenes generaciones, mediante una educación

apropiada, el respeto de la persona humana. De ese modo se expandirían los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas que están en las antípodas de la guerra y de la violencia”.

5- Felizmente, por supuesto, algunos investigadores y militantes pedagógicos se esfuerzan hoy por mantener la memoria de la pedagogía y por trabajar por su instauración como “teoría práctica”, según la expresión de Durkheim. En este sentido, hay que citar el formidable trabajo efectuado por Jean Houssaye a través de sus propias publicaciones, de las obras que ha compilado y de la colección de libros que dirige en la editorial Fabert. Un grupito de investigadores, entre ellos Daniel Hameline, Michel Soëtard, Loïc Chalmel, Michel Fabre, Jacques Pain, Jean-Pierre Pourtois, Laurent Gutierrez, Sébastien Pesce, Bruno Robbes, etc., también trabaja para dar impulso a la investigación propiamente pedagógica. Con movimientos pedagógicos como el CRAP (Revistas Cuadernos Pedagógicos)-Cahiers pédagogiques, el ICEM (Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna)-Pédagogie Freinet o el GFEN (Grupo Francés de Educación Nueva), han contribuido a que la pedagogía exista aún hoy, por cierto al margen de las instituciones, pero sin ceder nada en el carácter esencial de la empresa.

6- La expresión es el título del volumen de entrevistas con Stéphanie Le Bars en el que procuro desmenuzar con gran precisión su funcionamiento, a partir de mi implicación en la consulta sobre los liceos de 1998 y de las diversas responsabilidades institucionales que he asumido en la educación nacional (Meirieu y Le Bars, 2001).

ANEXO

Riquezas y límites del modelo médico en educación

(1)

Francia y, de manera más general, las sociedades occidentales han hecho de la medicina un modelo que invade progresivamente todos los ámbitos, hasta el punto de que hoy solo unas pocas cuestiones escapan a él: se trata con medicamentos a los niños hiperactivos y a los delincuentes; se apela a la medicina para tratar las disfunciones de la familia y hasta de la empresa; si hay dificultades de inserción social también se recurre a la medicina.

Por supuesto, la medicina tiene una eficacia particular en todas estas cuestiones: enmascara los síntomas individuales de males colectivos. Apacigua de inmediato –y esto, por supuesto, es indispensable desde el punto de vista de calmar el sufrimiento de las personas–, pero también paraliza la reflexión sobre otros modos de intervención que, en cambio, tienen en cuenta al mismo tiempo la dimensión colectiva, la búsqueda de las causas profundas y el trabajo en el largo plazo.

En este sentido, una sociedad que remite todos sus problemas a la medicina es una sociedad enferma. Es una sociedad que se confiesa enferma. Descalifica lo político o lo somete a lo médico, lo cual constituye la enfermedad social –y a fortiori democrática– por excelencia.

Deberíamos aclarar los matices de esta afirmación: en realidad, no se trata de “la” medicina, sino de “una” medicina: lo que está en tela de juicio, precisamente, es el modelo farmacomédico dominante. Existen otras medicinas, tanto en nuestras tradiciones europeas, en las orientales o en las de los países del sur como en sectores médicos tales como la psiquiatría o la medicina del trabajo. También hay médicos que, individualmente, tratan de promover otras prácticas y de no atenerse solo al tríptico del modelo farmacomédico: tratar al individuo, curar los síntomas, recurrir a la química para hacerlo.

UNA HIPÓTESIS POR EXPLORAR

En lo referido a la reflexión educativa, la hipótesis que me gustaría explorar aquí es la

siguiente: “El modelo médico que durante todo un período ha contribuido al desarrollo de una pedagogía progresista hoy ha llegado a ser un obstáculo para su avance”. No es más que una hipótesis y, por supuesto, hay que seguir trabajado en ella, debatirla y realizar investigaciones que permitan confirmarla. Pero es una hipótesis que verdaderamente hay que tomar en serio.

Sabemos qué importante ha sido el papel desempeñado por los médicos en la historia de la pedagogía, desde Itard a Montessori, desde Claparède a Decroly y a Korczak. Esa importancia no es casual: la medicina se apoya en el juramento de Hipócrates –que carece de un equivalente en la educación–, por el cual las prácticas se fundan en la obligación de curar sin condiciones. Apostar a la curación del enfermo y poner todo el esfuerzo en alcanzar esa meta está en el corazón del proyecto médico y constituye, en cierto modo, el núcleo duro identitario de las profesiones médicas. La educación, en cambio, ha sido durante mucho tiempo –y de manera muy extendida– una empresa condicionada: sometida a condiciones de riqueza o de aptitudes... Bourdieu nos ha mostrado hasta qué punto el paso de unas a otras no es más que un desplazamiento semántico que no modifica en nada la “reproducción” social.

Por consiguiente, no debe sorprendernos que los médicos hayan sido los primeros en postular la educabilidad. Tomando prestado de Rousseau y de los filósofos materialistas del siglo XVIII los conceptos de “perfectibilidad” o de “maleabilidad” humanas, promovieron la idea de que, como en medicina, el educador no tenía derecho a dar por perdido a nadie y, si bien no podía exigírsele “obligación de resultado” (puesto que el ser humano no es un simple objeto que se fabrica), sí se le exigía “obligación de medios”: hacer todo lo posible para que el niño se desarrollara, aprendiera y accediera a la “autonomía” –*sapere aude* [atrévete a saber]–, definida por Kant como el proyecto de la Ilustración.

El postulado de educabilidad nació así en la prolongación del paradigma médico, aun cuando haya sido luego el filósofo Alain quien mejor lo formalizó. En el seno de los debates educativos del siglo XX, ese paradigma médico fue utilizado de manera deliberadamente militante y combativa: para poner sobre el tapete las “necesidades” del niño, su existencia propia, con un cuerpo y un espíritu en mutación, y las exigencias educativas que se desprenden de esa realidad. Toda la corriente higienista, naturalista y hasta vitalista, muy presente en el seno de la Educación Nueva, se origina en esa fuente.

Y, más recientemente, se ha recurrido a la contribución de la metáfora médica sobre todo con una voluntad polémica explícita: así, en 1968, los niños de Barbiana explican, en la célebre *Carta a una maestra*, impulsados por don Lorenzo Milani, que “la escuela se comporta como un hospital que curara a los sanos y dejara afuera a los enfermos”.

El ataque es violento, pero justo y eficaz. Hasta se lo puede declinar en numerosos registros y explicar, por ejemplo, que, si la medicina se comportara como la institución escolar, haría curar los resfriados simples a los grandes profesores y confiaría los casos más graves a los médicos generalistas recién graduados (¡lo cual nos está pasando ya con las “urgencias” hospitalarias!).

También se puede decir que, si los médicos se comportaran como muchos

profesores, recibirían a los enfermos y se contentarían con darles un diagnóstico aproximativo acompañado de un “¡Haga el esfuerzo!” o “¡Recupérese en el segundo trimestre!”. En este sentido, la metáfora médica conserva un alcance subversivo indiscutible, del que sería un error privarse.

LA METÁFORA MÉDICA COMO OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

Con todo, debemos permanecer vigilantes y no hacer de una metáfora un modelo. En efecto, utilizada sistemáticamente, esta metáfora engendra importantes “obstáculos epistemológicos” en el sentido que le da Bachelard a esta expresión.

El obstáculo verbal, en primer lugar, el que los profesores conocen muy bien y que explica, por ejemplo, que un alumno tenga dificultades para comprender la noción de “masa” en física, mientras no deje de asociar el término con las palabras “macizo” o “maza”. Ahora bien, en pedagogía, la inflación de la palabra “remediar” y su proximidad con la palabra “remedio” inducen a una concepción por completo inoperante, pues esta hace pensar en que la remediación se encuentra en el diagnóstico como una nuez en su cáscara, mientras que el conocimiento de los problemas no es más que una guía para la invención de los métodos, pero que de ningún modo la sustituye: imposible deducir de un bloqueo en materia de aprendizaje de lo escrito, ni siquiera aunque se lo examine perfectamente, que es necesario hacer un diario escolar, leer a Homero, trabajar con cómics, utilizar el procesador de texto, etc. Las proposiciones deben apoyarse en el conocimiento del alumno, pero también en el análisis del contexto, en el inventario de los recursos, en la identificación de las herramientas disponibles y, sobre todo, en las finalidades que se persiguen y el tipo de persona que se quiere promover. En pedagogía, nada puede deducirse, solo puede ejercitarse un juicio que debemos cuestionar todo el tiempo.

Pero, como nos invita a hacer Bachelard, siempre tenemos que mirar, junto con el obstáculo verbal, *el obstáculo de la experiencia primera*: en efecto, el espíritu se detiene fácilmente en lo que ve o cree ver, en lo concreto y, sobre todo, en sus aspectos más seductores y pintorescos, pero que no constituyen necesariamente su verdadera identidad. Y, en materia educativa, estamos saturados de cosas concretas seductoras y pintorescas: el niño, como ser encantador y gentil, feliz y lleno de dinamismo, nos fascina. El crecimiento más o menos armonioso de su cuerpo puede funcionar entonces como obstáculo y hacernos olvidar el carácter menos visible, a menudo más problemático, irregular y vacilante, de su desarrollo mental e intelectual. De ahí que el campo educativo esté invadido de discursos hortícolas sobre el grano, el jardinero, el florecimiento, etc. De ahí que se haya desarrollado todo un mercado de fortificantes intelectuales de todo tipo, a manera de fertilizantes. De ahí que exista la idea de que los

aprendizajes se dan “naturalmente” cuando la escuela no obstaculiza el crecimiento y cuando uno trata al niño siguiendo los consejos del “buen y afable médico familiar”.

Más allá del obstáculo de la experiencia primera, Bachelard señala *el obstáculo del conocimiento general*. El pensamiento, explica, se aglomera alrededor de un núcleo que da la ilusión de que uno llega “al fondo de las cosas”. Aquí es donde interviene hoy toda la vulgata medicopsicológica que, poco a poco, moviliza la psicología cognitiva o incorpora el psicoanálisis salvaje. Los estratos del enfoque biológico y médico pasan a ser “estadios” y se piensa que basta con esperar pacientemente a que el niño pase de un estadio al otro para proponerle, a su debido tiempo, los aprendizajes adaptados. La metáfora nutricia se impone: hay que observar qué puede absorber el niño y adaptarse a sus necesidades..., con el riesgo de olvidar que las necesidades fueron construidas por la educación misma y, por lo tanto, no pueden fundarla. Otros prefieren utilizar, en cambio, algunos vagos conceptos psicoanalíticos que supuestamente pueden suministrar todas las explicaciones. Si el niño tiene un problema en matemáticas, se debe a que ¡la ausencia del padre no le permitió construir su relación con la ley! O bien, si tiene dificultades para leer es porque el continente materno no cumplió debidamente su rol. Mientras que en pedagogía, justamente, se hace la jugada inversa: se apuesta al éxito de los aprendizajes escolares para permitir que, además, el alumno supere sus dificultades personales. El modelo farmacológico nos encierra una vez más en una concepción de la educación que deja a un lado las complejidades de las interacciones en provecho de un “niño máquina” que nunca podrá alcanzar la condición de “niño sujeto”.

Además, habría que examinar *los obstáculos sustancialista y animista*, que nos remiten a una concepción religiosa del niño y que, con el pretexto del “respetar su infancia”, lo encierran en “lo infantil”. Por supuesto, nunca remarcaremos lo suficiente hasta qué punto la “religión de la infancia” –que debemos a grandes figuras, como Ellen Key– constituyó un inmenso progreso, en los comienzos mismos del siglo XX y en un mundo que negaba la existencia del niño, lo maltrataba, lo acallaba, lo sometía a tareas absurdas, lo explotaba en el trabajo y lo privaba de todo derecho de expresión.

Pero, a pesar de todo esto, hay que reconocer que el animismo infantil, aportado por el modelo médico y repetido hoy por una bibliografía de quiosco de revistas tan ingenua como dañina, es devastador. Da a entender que los niños se reducen a su cuerpo, a su sexo, a sus relaciones afectivas familiares leídas a través de un prisma terriblemente simplificador. En tales condiciones, educar se resume a alimentar (en todos los aspectos), a sexualizar (lo más tempranamente posible) y a psiquiatrizar en caso de dificultad. El único “educador” legítimo es el médico. Los demás educadores tradicionales, como el cura, el institutor, el animador, el hermano mayor, el tío, los vecinos, etc. quedan deslegitimados y repudiados. En cuanto “algo no marcha bien” la familia corre a lo del “doctor” y busca desesperadamente soluciones en la cohorte de las profesiones paramédicas. No sorprende, pues, que el campo educativo se despolitice profundamente.

LOS DESCARRÍOS DEL MODELO MÉDICO

En realidad, si bien el modelo farmacomédico fue particularmente útil, en los siglos XVIII y XIX, para hacer progresar el pensamiento educativo, su aplicación generalizada hoy es realmente preocupante, pues ha desembocado en que la población se desentienda de todo compromiso educativo cotidiano: la “pedagogía de la panadera” –que podía tener una importancia decisiva, gracias a una observación, a una intervención puntual, una ayuda para las pequeñas tareas cotidianas– ha sido reemplazada por la “pedagogía del Ritalin” que, por medio de la química, exonera a todos los ciudadanos de sus responsabilidades sociales respecto de las nuevas generaciones.

La solicitud de que hablan Erik Erikson o Alain Renaut, que permitía acompañar con benevolencia y exigencia a los recién llegados al mundo, ha sido reemplazada por un *testing* sistemático para detectar todas las “disfunciones” posibles y orientarlas a los gabinetes de especialistas y las terapias conductistas adecuadas. La angustia de los padres contribuye a que se desarrollen a una velocidad vertiginosa diagnósticos aproximativos en todos los niveles. Así, junto con casos que exigen efectivamente intervenciones puntuales, se deriva a una multitud de niños hacia dispositivos de “remediación” que, más que aportar ayudas específicas, engendran mayor estigmatización y segregación.

Por otra parte, basta con decretar que existe alguna “dis-” y que hay que tratarla para que la profecía se cumpla: calculamos que en poco tiempo más tendremos baterías de test para detectar las disgeografías difíciles de identificar en un mapa durante el curso preparatorio, o las dishistorias que no comprenden, a los seis años, cómo se cuentan los siglos antes de Cristo. Y, evidentemente, la cosa marchará perfectamente: siempre se descubrirá que entre un 20 y un 30% de niños sufren de esta “patología” (por lo demás, los test estarán hechos con ese propósito); veremos aparecer ortogeógrafos y orthohistoriadores de competencias comprobadas y que hasta podrán hacer un excelente trabajo.

Pues lo que está en juego aquí no es la buena fe o la buena voluntad de las personas; es el modelo de funcionamiento que apoya y alienta los comportamientos en cuestión: identificación segmentada de todas las disfunciones, interpretaciones monofactoriales y hasta biologizantes (con la obsesión por una localización fisiológica), tratamiento individual y aislado de los problemas, utilización sistemática de prótesis químicas o de técnicas de acondicionamiento. Al fin de cuentas, el niño queda reducido a un conjunto de circuitos que supuestamente puede ser “educado” mediante una suma de intervenciones puntuales precisas. El sujeto desaparece y, con él, el único trabajo verdaderamente educativo, que consiste en crear las condiciones más favorables para que un ser se vuelque a los aprendizajes y encuentre dentro de sí la fuerza para crecer. Todo esto en nombre de un lugar común neopositivista: antes de actuar, siempre hay que conocer... y la educación consiste en “fabricar” un individuo, en detectar para reparar.

En realidad, esta concepción hunde profundamente sus raíces en la tradición de la psicopedagogía y de lo que he llamado “el momento Claparède”, en referencia al

discurso que pronunció Claparède en 1912, en ocasión de la inauguración del Instituto Jean-Jacques Rousseau. En efecto, ahí hay una especie de invasión de la pedagogía por parte del modelo médico dominante, que da a entender que comprender “cómo funciona” algo permite siempre saber cómo actuar.

Ahora bien, lo que es verdadero en el caso de la elaboración de grandes perspectivas didácticas (que, efectivamente, no pueden estar en contradicción con las “leyes del desarrollo”) es falso en relación con la decisión pedagógica tomada de urgencia y frente a la complejidad... y peligroso por los “efectos sistema” que puede generar esta manera de ver las cosas. El panorama no dista mucho de las peores descripciones de la ciencia ficción. Desde el momento en que se inscribe en el paradigma médico pedagógico, “el mejor de los mundos” educativos solo puede conducir a *1984*, de Orwell. Por otra parte, la psicopedagogía así concebida es tributaria de una visión aplicacionista de la actividad humana..., a mil leguas de la inventiva pedagógica que, por sí sola, puede movilizar a hombres y mujeres en la empresa educativa.

LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA Y EL “MOMENTO MAKARENKO”

No obstante, “el momento Claparède”, por importante que haya sido y aunque continúe siendo el fundador de numerosos sistemas de pensamiento y de comportamientos en educación, no debe hacernos olvidar que existieron otras maneras de ver las cosas. En particular, propongo oponerle “el momento Makarenko”. En efecto, Anton Makarenko, fundador de “colonias” que acogían a los niños delincuentes dejados de lado por la Revolución bolchevique, defiende lo contrario del lugar común de la psicopedagogía y lo hace apenas diez años después del famoso discurso de Claparède:

Yo estimaba que el método de reeducación de los delincuentes debía tomar ante todo como fundamento la completa ignorancia del pasado y, con mayor razón, de los delitos pasados. Pero aplicar ese principio con todo rigor es algo a lo que yo mismo llegaba con gran dificultad. Siempre tuve la tentación de saber por qué un niño nos había sido enviado y lo que podía haber hecho que lo justificara. Además, la lógica habitual de la pedagogía se esforzaba entonces por imitar la de la medicina y razonaba con aires de erudición: para curar la enfermedad, primero hay que conocerla. Ese género de lógica que, a veces, me había seducido tenía encantados sobre todo a mis colegas y al personal de Instrucción Pública. La comisión de los menores delincuentes nos enviaba los “expedientes” de los pupilos con todo el detalle de sus interrogatorios, confrontaciones y otros fárragos que supuestamente nos ayudarían a estudiar la enfermedad. En la colonia yo había logrado que todos los educadores compartieran mi visión sobre este particular y desde 1922 le pedí a la

comisión que no me enviara ningún expediente. Cesamos, de la manera más sincera, de interesarnos en las faltas pasadas de los colonos y el resultado fue tan feliz que los niños mismos las olvidaron rápidamente. Yo me regocijé vivamente viendo que en el seno de la colonia se borraba gradualmente todo interés por el pasado y desaparecían de nuestra vida los reflejos de días que para nosotros estaban llenos de oprobio, días dolorosos y execrables. En este sentido, alcanzamos el ideal: hasta los nuevos colonos se sentían incómodos de contar sus hazañas (Makarenko, 1967).

Por cierto, hay que ser muy prudente en la interpretación de este texto. Efectivamente, el partido tomado de ignorar el pasado de la persona corresponde aquí más a una postura que a una posición. Lo que en realidad importa es menos la ignorancia del pasado en sí que la decisión de no condenar a nadie a la reproducción de su pasado. En realidad, lo que opera no es la ignorancia, sino la manera de tratar lo que uno sabe y lo que uno hace con esa información. Y, sin duda, podemos imaginar que hay una manera de asociar las ventajas del conocimiento del pasado (para evitar, por ejemplo, repetir ciertos errores) a las ventajas de la ignorancia metodológica de ese mismo pasado (para no endeudar el porvenir con el “efecto Pigmalión” y permitir que el sujeto se piense y se quiera diferente de lo que fue).

Aquí nos encontramos ante la misma paradoja que he señalado en el caso de Joseph Jacotot y del “maestro ignorante”: el hecho de que el maestro se niegue a explicar para permitir que el alumno descubra no está ligado a su ignorancia propiamente dicha, sino al estatus de su conocimiento y a la voluntad de poner ese conocimiento al servicio de la emancipación del sujeto.

Pero, aun así, Makarenko opera una verdadera ruptura epistemológica en el seno de la “pedagogía nueva” y de los “métodos activos”. Makarenko desenquista al sujeto al desmarcarse del esencialismo que dominaba hasta entonces. Ya no existe la prioridad del “estar-ahí” sobre el “estar para”, sino que, por el contrario, se impone la primacía de la apertura y de la superación sobre la del “respeto” de una personalidad que estaría dada de antemano.

Y, por otra parte, no es casual que, en materia de organización de los grupos y de distribuciones de los roles, Makarenko haya sido, con gran distancia, el más innovador y audaz, el más capaz de romper con el modelo económico de los talleres, las fábricas y las usinas: él preconiza, en efecto, una rotación sistemática de las tareas y de las funciones dentro de los grupos. Cada niño y cada adolescente debe, a su debido turno, ocupar todos los lugares, tanto respecto del contenido como en cuanto a la posición jerárquica.

Como vemos, una postura radicalmente opuesta a la famosa tesis de Adolphe Ferrière que, aunque fue presidente de la Liga Internacional para la Educación Nueva e inspirador de Célestin Freinet, no vaciló en promover la libertad en los grupos de niños para, según explicaba, permitir que cada uno expresase más pronto sus talentos y que la escuela seleccionase más rápidamente las futuras elites.

Aquí queda expuesto con claridad por dónde pasa la línea de clivaje entre el modelo farmacológico y el modelo pedagógico. Todo estriba en el estatus del sujeto en la

temporalidad.

Del lado del modelo farmacomédico, el encierro en una visión sectorial, fragmentada y al mismo tiempo solidificada del individuo: en efecto, según este modelo no puede existir una dinámica del sujeto ni un compromiso de libertad para el futuro, puesto que se niega metodológicamente la existencia misma de lo que podría fomentarlas. Caracterizada por sus síntomas, concebida como una yuxtaposición de engranajes, la persona es sencillamente incapaz de proyectarse y de atreverse a su *différance*, como dice Jacques Derrida. (2)

Del otro lado y en el extremo opuesto, encontramos el rechazo de ese encierro y el trabajo incansable para abrir horizontes, favorecer descubrimientos, autorizar las decisiones, permitir el surgimiento de la libertad.

Partiendo de esta línea divisoria de aguas, en los últimos tiempos he tratado de distinguir dos lógicas que se oponen: la de la detección y la de la localización (Meirieu, 2009). La de la detección rastrea los síntomas. La de la localización está atenta a los signos de alerta. El diagnóstico que da el primer modelo es monofactorial y siempre apunta a encontrar la explicación en lo biológico. El segundo, por su parte, opta por análisis polifactoriales y observa las interacciones entre los diferentes factores, incluyendo las interacciones entre los factores “innatos” y los “adquiridos”. La detección trata las desviaciones. La localización busca los sufrimientos. La detección se obstina en rebuscar los déficits y las disfunciones. La localización hace hincapié en las ventajas y se interroga acerca de los recursos internos y externos que conviene movilizar. La detección enmarca. La localización acompaña. La detección o diagnóstico apunta a la normalización. La localización o identificación permite que el sujeto mismo descubra la normatividad (Martin y Bonnéry, 2002).

¿Y DÓNDE QUEDA LA INDIVIDUALIZACIÓN EN TODO ESTO?

Tratemos ahora de utilizar esta plantilla de análisis para trabajar sobre la etiqueta de la individualización. El concepto dista mucho de ser nuevo y, fuera del ámbito de preceptores y monitores, en el cual su uso se pierde en la noche de los tiempos, ha sido desarrollado de manera sistemática desde el lustro 1900-1905. Antes mostré (en el capítulo 3 de esta obra) que las prácticas, en este terreno, remiten a dos concepciones muy diferentes: el diagnóstico a priori (que corresponde a lo que he llamado aquí “modelo farmacomédico”) y la inventiva regulada de la pedagogía diferenciada (que remite a lo que considero una auténtica gestión pedagógica).

El diagnóstico a priori comienza en 1905 con *miss* Parkhurst y el plan Dalton: se “testea” a los alumnos y, a partir de los resultados obtenidos en esos exámenes iniciales, se les propone una progresión individual, cada uno en su nivel y a su ritmo. Algunos años

después, encontramos la misma inspiración en la concepción de “la escuela a medida” de Claparède (1921), hasta en las prácticas del “último” Ferrière, empeñado en encontrar una clasificación astrológica de los tipos psicológicos que le permitiera identificar la “naturaleza profunda” de cada escolar para proponerle una enseñanza adaptada a lo que se podía esperar de él (1943). Ese paso hasta el borde de la astrología puede parecer excéntrico: en realidad, no es más que la prolongación natural de un enfoque que solo concibe la educación como la “revelación de lo dado”.

Frente a esta concepción, la pedagogía tomó otra dirección, aunque, por razones estratégicas, continuó sin marcar suficientemente su distancia: me refiero al camino de una individualización concebida en el marco de una inventiva regulada en el seno de un colectivo. Encontramos esta individualización en Henri Bouchet, quien publica, en 1933, *La individualidad del niño en la educación*; también la hallamos en la obra de 1947 de Maurice Debesse sobre los tipos de reagrupamientos: uno y otro recusan toda “pedagogía a priori” y todo intento de organizar la enseñanza a partir de las “leyes de la individualidad”, que solo pueden encerrar al alumno en modelos prefijados; uno y otro destacan que las clasificaciones surgidas de los test, de evaluaciones o de observaciones solo pueden ser “instrumentos para evitar la dispersión”, instrumentos que deben revisarse continuamente.

Por desdicha, esta segunda corriente quedará en cierto modo ahogada por la primera: el conductismo es, claramente, más tranquilizador y de aplicación más práctica que una estrategia pedagógica global en la que debe establecerse una dialéctica permanente entre la toma de información y la inventiva, alimentadas ambas por modelos teóricos y por la historia de las prácticas. El conductismo se apoya en la fórmula “describir para prescribir”, cuando la verdad pedagógica apuesta, en cambio, a “comprender para inventar”.

La verdadera pedagogía se esfuerza, en efecto, por encontrar lo que pueda ayudar al alumno a entrar en el juego, a “asumir su yo”. (3) Y nunca deja de explorar las condiciones favorables para lograrlo, sabiendo en todo momento que la decisión final siempre le pertenece al sujeto. ¡Lo cual, por supuesto, no disminuye en lo más mínimo la responsabilidad del educador! ¡Todo lo contrario! Uno nunca termina de buscar situaciones favorables y de ofrecer diversos enfoques al alumno para que aprenda y para que crezca.

Hagamos, pues, un trabajo de análisis sólido de las prácticas a fin de saber qué se esconde detrás de las prácticas de individualización que se están proponiendo o que ya se ponen en práctica. Preguntémonos sistemáticamente si esas prácticas participan de una normalización individual y de un hundimiento del sujeto o si, por el contrario, contribuyen a su emancipación a través de los aprendizajes. Esta es la primera cuestión. Fundadora.

Luego, seamos lúcidos en lo referente a los “efectos sistema” de los dispositivos y, en particular, en lo que corresponde a la utilización que puede hacerse de ellos para externalizar el tratamiento de la dificultad y del fracaso escolar, remitirlo a las negociaciones individuales y hasta al mercado. Allí hay un verdadero peligro: que la

institución escolar termine fragmentándose en una multitud de servicios en fase con el individualismo social triunfante. Pero también que la clase se vacíe de su sustancia, que los enseñantes queden exonerados de aplicar una pedagogía diferenciada colectiva y que se promueva la organización de un sistema de vertederos sucesivos... Por lo tanto, es imperativo preguntarse, ante cada uno de esos dispositivos “individualizados”, sea cual fuere la denominación que se les dé: ¿contribuyen a externalizar el trabajo escolar para confiarlo al mercado competitivo? ¿O bien acompañan inteligentemente a los niños para que estos alcancen la condición de alumnos y se beneficien de manera más equitativa con la Escuela de la República? ¿Excluyen o integran? La respuesta nunca será fácil de hallar. Pero es mejor así: ¡las respuestas simples a problemas complejos solo pueden levantar sospechas!

En conclusión, subrayemos brevemente que las cuestiones en juego que acabo de presentar no son exclusivas del sistema escolar. La hegemonía del modelo farmacomédico amenaza igualmente el campo del trabajo social, del empleo, de la educación familiar. Es un modelo que adquiere múltiples formas e invade nuestra vida cotidiana y hasta la medicina misma, que bien podría terminar por perder su alma y olvidar el juramento de Hipócrates. Todo eso puede alimentar nuestras inquietudes, pero también puede suscitar nuevas solidaridades y ser portador de nuevas esperanzas. Quiero crearlo.

1- Este texto fue extraído de una conferencia dada en el marco de una jornada de trabajo organizada por el GFEN el 4 de abril de 2009.

2- Con este neologismo, que es homónimo al término *différence* [diferencia] en francés, Derrida alude al mismo tiempo a los conceptos de “diferir”, “posponer” y “diferenciar”. [N. de E.]

3- El autor hace un juego de palabras, a partir de la homofonía entre *jeu* y *je*, y las frases *se mettre en jeu* (“poner en juego”) y *se mettre en je* (“poner en yo”). [N. de T.]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI, HANS (1951): *Didactique psychologique*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1969].
- ALAIN (1932): *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- ANTIER, EDWIGE Y NAOURI, ALDO (2008): *Faut-il être plus sévère avec nos enfants?*, Paris, Mordicus.
- ARENDT, HANNAH (1972): *La crise de la culture*, Paris, Gallimard [ed. cast.: *La crisis de la cultura*, Barcelona, Portic, 1989].
- ASTOLFI, JEAN-PIERRE (1992): *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur [ed. cast.: *Aprender en la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen, 1997].
- AVANZINI, GUY (1992): "Pourquoi l'individualisation? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation", AECSE (Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation), actas del coloquio "Individualiser les parcours de formation", Lyon, 6-7 de diciembre de 1991.
- BERTIER, GEORGES (1935): *L'école des Roches*, Paris, Éditions du Cerf.
- BERTRAND, YVES (2009): "Helen Parkhurst", en Jean Houssaye (dir.), *Femmes pédagogues*, t. 2, *Du XXe au XXIe siècle*, Paris, Fabert.
- BETTELHEIM, BRUNO Y OTROS (1972): *Pour ou contre Summerhill*, Paris, Payot, 1972.
- BIRGIN, ALEJANDRA (2013): "Entrevista. Philippe Meirieu", *Revista del IICE*, n° 30, pp. 5-16, septiembre; disponible en: <revistascientificas.filo.uba.ar>; última consulta: 14-01-2016.
- BLAIS, MARIE-CLAUDE; GAUCHET, MARCEL Y OTTAVI, DOMINIQUE (2008): *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- BOUCHET, HENRI (1933): *L'individualisation de l'enseignement. L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Paris, Alcan [ed. cast.: *La individualidad del niño en la educación*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966].
- BOURDIEU, PIERRE (1966): "L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture", *Revue Française de Sociologie*, 7(3): 325-347 [ed. cast.: "La escuela como fuerza conservadora. Desigualdades escolares y culturales", en Patricia de Leonardo (comp.), *La nueva sociología de la educación*, México, El Caballito, 1986, pp. 103-129].
- BROUX, NATHALIE Y SAINT-DENIS, ÉRICA DE (2013): *Les microlycées: accueillir les décrocheurs, changer l'école*, Paris, ESF éditeur.

- BRU, MARC (1991): *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
- (2006): *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF.
- BRUNER, JEROME (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- (1987): *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- (1993): *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- (1996): *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz [ed. cast.: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Antonio Machado, 2013].
- (2002): *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris, Retz.
- (2013): *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris, Retz.
- BURNS, ROBERT (1971): "Methods for individualizing instruction", *Educational Technology*, n° 11.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1975): *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil [ed. cast.: *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 2007].
- CAVERNI, JEAN-PAUL Y NOIZET, GÉRARD (1978): *Psychologie de la évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- CHALMEL, LOÏC (1999): *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF.
- CHAR, RENÉ (1966): *Fureur et mystère*, Paris, Gallimard [ed. cast.: *Furor y misterio*, Madrid, Visor, 2002].
- CHARLOT, BERNARD (1995): *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, Paris, ESF éditeur.
- CHARLOT, BERNARD Y OTROS (1992): *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHAVEL, SOLANGE (2011): *Se mettre à la place d'autrui: l'imagination morale*, Rennes, PUR.
- CHOMSKY, NOAM (1971): *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil [ed. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970].
- CLAPARÈDE, ÉDOUARD (1921): *L'école sur mesure*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- (1930): *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *La educación funcional*, Madrid-Barcelona, Espasa-Calpe, 1932].
- COLLECTIF PAS DE 0 (2006): *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- (2008): *Enfants turbulents: l'enfer est-il pavé de bonnes préventions?*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- COMENIO, JUAN AMÓS (1992): *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck [ed. cast.: *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1998].
- CONNAC, SYLVAIN (2009): *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils por l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DELEDALLE, GÉRARD (1965): *La pédagogie de John Dewey*, Paris, Scarabée-

CEMEA.

— (1995): *John Dewey*, Paris, PUF.

DELEUZE, GILLES (1990): *Pourparlers (1972-1990)*, Paris, Les Éditions de Minuit [ed. cast.: *Conversaciones (1972-1990)*, Valencia, Pre-Textos, 1990].

DELIGNY, FERNAND (1960): *Graine de crapule*, Paris, Scarabée.

DEMOLINS, EDMOND (1897): *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons?*, Paris, Firmin-Didot [ed. cast.: *En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1904].

DESCARTES, RENÉ (1966): *Œuvres et lettres*, Paris, NRF.

DEWEY, JOHN (1968): *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin [ed. cast.: *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004].

— (1976): *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

DOTTRENS, ROBERT (1936): *L'individualisation de l'enseignement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *La enseñanza individualizada*, Buenos Aires, Kapelusz, 1975].

DUBET, FRANÇOIS (2008): *Faits d'école*, Paris, EHESS.

FAURE, PIERRE (1979): *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Paris, Casterman [ed. cast.: *Enseñanza personalizada y también comunitaria*, Madrid, Narcea, 1981].

FAURE, SÉBASTIEN (1992): *Écrits pédagogiques*, Paris, Éditions du Monde Libertaire.

FERRIÈRE, ADOLPHE (1943): *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Niza, Éditions des Cahiers Astrologiques.

— (1950): *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 2da ed.

— (1972): *L'école active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *La escuela activa*, Madrid, Francisco Beltrán, 1962].

FILLOUX, JANINE (1974): *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Paris, Dunod.

FOURIER, CHARLES (1967): *Le nouveau monde industriel et sociétaire*, Paris, Anthropos [ed. cast.: *El nuevo mundo industrial y societario*, México, FCE, 1995].

— (2006): *Vers une enfance majeure. Textes sur l'éducation réunis et présentés par René Schérer*, Paris, La Fabrique.

FREINET, CÉLESTIN (1945): "La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie", *L'éducateur*, Marsella, n° 3, novembre.

— (1949): *Brevets et chefs-d'œuvre*, Cannes, Éditions de l'École Moderne Française.

— (1967): *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *La educación por el trabajo*, México, FCE, 2006].

— (1978): *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *Parábolas para una pedagogía popular (los dichos de Mateo)*, Barcelona, Laia, 1977].

— (2011): "Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne", en AA.VV., *L'éducation: les plus grands textes de Platon à Rousseau et Freinet*, Paris, CNRS

Éditions.

- FREINET, ÉLISE (1968): *Naissance d'une pédagogie populaire: historique de l'école moderne, pédagogie Freinet*, Paris, Maspero [ed. cast.: *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia, 1983].
- FREIRE, PAULO (1974): *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero [ed. cast.: *Pedagogía de los oprimidos*, México, Siglo XXI, 2005].
- (2013): *Pédagogie de l'autonomie*, Ramonville-Saint-Agne, Érès [ed. cast.: *Pedagogía de la autonomía*, México-Madrid, Siglo XXI, 1997].
- GAUTHERIN, JACQUELINE (2002): *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1994)*, Berna, Peter Lang.
- GILLIG, JEAN-MARIE (1999): *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*, Paris, De Boeck.
- GRANGEAT, MICHEL Y MEIRIEU, PHILIPPE (1997): *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
- GUISEN, ANTOINETTE (1930): *Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*, Bruselas, Lebègue.
- GUMBEL, PETER (2010): *On achève bien les écoliers*, Paris, Grasset.
- HADJI, CHARLES (2012a): *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Paris, De Boeck.
- (2012b): *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Paris, ESF éditeur.
- HAMAÏDE, AMÉLIE (1976): *La méthode Decroly*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *El método Decroly*, Madrid, Francisco Beltrán, 1930].
- HAMELINE, DANIEL (1986): *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF éditeur.
- (2000): *Courant et contra-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur.
- HAMELINE, DANIEL; JORNOD, ARIELLE Y BELKAÏD, MALIKA (1995): *L'école active: textes fondateurs*, Paris, PUF.
- HOUSSAYE, JEAN (dir.) (1993): *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur.
- HOUSSAYE, JEAN; SOËTARD, MICHEL; HAMELINE, DANIEL Y FABRE, MICHEL (2012): *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF éditeur.
- HUGUENIN, ÉLISABETH (1933): *Éducation et culture d'après Kerschensteiner*, Paris, Flammarion.
- JEAMMET, PHILIPPE (2004): *Adolescences*, Paris, La Découverte.
- (2007): *La souffrance des adolescents. Quand les troubles s'aggravent: signaux d'alerte et prise en charge*, Paris, La Découverte.
- KANT, IMMANUEL (1993): *Fondements de la métaphysique des moeurs*, Paris, Librairie Générale Française, trad., notas y posfacio de Victor Delbos [ed. cast.: *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza, 2002].
- KEY, ELLEN (1910): *Le siècle de l'enfant*, Paris, Flammarion [ed. cast.: *El siglo de los niños*, Barcelona, Heinrich y Cía., 1907].

- KORCZAK, JANUSZ (1988): *Comment aimer un enfant*, Paris, Laffont [ed. cast.: *Cómo hay que amar a un niño*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1976].
- (1994): *Les bagarres*, trad. por Lydia Waleryszak; disponible en: <www.meirieu.com/PATRIMOINE/lesbagarreskorczak.pdf>; última consulta 20-01-2016.
- LA GARANDERIE, ANTOINE DE (1982): *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Centurion.
- LAFFITTE, RENÉ Y EL GRUPO VERS LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE (1999): *Mémento de pédagogie institutionnelle: faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice.
- LEGRAND, LOUIS (1960): *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LÉVINE, JACQUES Y MOLL, JEANNE (2009): *Prévenir les souffrances d'école*, Paris, ESF éditeur.
- MAKARENKO, ANTON (1967): "Poème pédagogique", en *Œuvres*, t.1, Moscú, Éditions du Progrès [ed. cast.: *Poema pedagógico*, Madrid, Akal, 1996].
- MARTIN, ÉLISABETH Y BONNÉRY, STÉPHANE (2002): *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, Paris, ESF éditeur.
- MEIRIEU, PHILIPPE (1984): *Apprendre en groupe*, t. 2, *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.
- (1985a): "Gianni visite Summerhill", en *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur.
- (1985b): *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur [ed. cast.: *La escuela, modo de empleo*, Barcelona, Octaedro, 1997].
- (1987): *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur [ed. cast.: *Aprender, sí... pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro, 2009].
- (1991): *Le choix d'éduquer. Étique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur [ed. cast.: *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001].
- (1995): *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur.
- (1996): *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur [ed. cast.: *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998].
- (2007): *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire?*, Paris, Bayard Jeunesse.
- (2008a): "Au-delà des grilles... la liberté", en Collectif Pas de 0 (2008), *Enfants turbulents: l'enfer est-il pavé de bonnes préventions?*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- (2008b): *Pédagogie: le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur.
- (2009): *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde [ed. cast.: *Una llamada de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Barcelona, Ariel, 2010].
- (2010): *Itinéraire des pédagogies de group. Apprendre en groupe 1*, Lyon, Chronique Sociale, 8va ed.
- (2012a): *Un pédagogue dans la cité. Consersation avec Luc Cedelle*, Paris, Desclée de Brouwer.

- (2012b): *Korczak: pour que vivent les enfants*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde (con ilustraciones de Pef).
- MEIRIEU, PHILIPPE Y LE BARS, STÉPHANIE (2001): *La machine-école*, Paris, Gallimard.
- MENÈS, MARTINE (2012): *L'enfant et le savoir. D'ou vient le désir d'apprendre?*, Paris, Seuil.
- MONTESSORI, MARIA (1936): *Les étapes de l'éducation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- (1952): *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer [ed. cast.: *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2014].
- MORANDI, FRANC (2013): “Pédagogies actives et nouvelles activités de connaissance”, en Jean-Claude Sallaberry (dir.), *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN, EDGARD (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil [ed. cast.: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2002].
- MUGLIONI, JACQUES (1993): *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP.
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND (1966): *La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill*, seguido de *À propos de Summerhill*, de Bruno Bettelheim, Paris, Payot.
- (1971): *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero.
- NOËL, BERNADETTE (1991): *La métacognition*, Paris, De Boeck.
- OULIPO (1973): *Oulipo, atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- OURY, FERNAND Y VÁSQUEZ, AÏDA (1967): *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero [ed. cast.: *Hacia una pedagogía institucional*, Madrid, Edición Popular, 2001].
- (1971): *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero.
- PASCAL, BLAISE (1993): *Pensées*, ed. por Léon Brunschvicg, Paris, Flammarion [ed. cast.: *Pensamientos*, Madrid, Valdemar, 2001].
- PERETTI, ANDRÉ DE (1974): *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat [ed. cast.: *Pensamiento de Carl Rogers*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1979].
- (1997): *Présence de Carl Rogers*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1995): *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur.
- (2012): *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur.
- PERRET-CLERMONT, ANNE-NELLY (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna, Peter Lang [ed. cast.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Visor, 1985].
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1799): *Lettre de Stans*, trad. por Michel Soëtard y comentada por Philippe Meirieu; disponible en: <meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf>; última consulta: 20-01-2016 [ed.

- cast.: *La carta de Stans y otros escritos*, Barcelona, PPU, 2006].
- (2009): “Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l’éducation et l’instruction élémentaire”, en *Écrits sur la méthode*, vol. III: “Esprit de la méthode”, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, pp. 153-188.
- PETIT, MARC (2013): “Vocabulaire d’Ars Industrialis”, en Bernard Stiegler (ed.), *Pharmacologie du Front National*, Paris, Flammarion.
- PETTIER, JEAN-CHARLES (2012): *Pédagogie Germaine Tortel. Un avenir possible pour l’école maternelle*, Paris, Fabert.
- PIERREHUMBERT, BLAISE (1992): *L’échec à l’école, échec de l’école?*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- POURTOIS, JEAN-PIERRE Y DESMET, HUGUETTE (1994): “Ovide Decroly”, en Jean Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues: leur influence aujourd’hui*, Paris, Armand Colin.
- PROPP, VLADIMIR (1970): *Morphologie du conte*, Paris, Seuil [ed. cast.: *Morfología del cuento*, Madrid, Akal, 1998].
- RANCIÈRE, JACQUES (1987): *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard [ed. cast.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2003].
- RAYNAUD, JEAN-MARC (1992): “Avant-propos”, en Sébastien Faure, *Écrits pédagogiques*, Paris, Éditions du Monde Libertaire.
- RENOUVIER, CHARLES (2004): *La nouvelle monadologie*, Paris, Fayard.
- RICŒUR, PAUL (1983): *Temps et récit*, t. 1, *L’intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil [ed. cast.: *Tiempo y narración*, t.1, *Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995].
- ROGERS, CARL. R. (1972): *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod [ed. cast.: *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Paidós, 1996].
- (2005): *Le développement de la personne*, Paris, Dunod [ed. cast.: *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós, 1979].
- (2008): *La relation d’aide et la psychothérapie*, Paris, ESF éditeur.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1966): *Émile ou de l’éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, [ed. cast.: *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza, 2011].
- SCHNEUWLY, BERNARD Y BRONCKART, JEAN-PAUL (DIRS.) (1985): *Vygotsky aujourd’hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [ed. cast.: *Vigotsky hoy*, Madrid, Edición Popular, 2008].
- SERRES, MICHEL (1991): *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin.
- SOËTARD, MICHEL (1995): *Pestalozzi*, Paris, PUF.
- (2009): “Ellen Key”, en Jean Houssaye (dir.), *Femmes pédagogues*, t. 2, *Du XXe au XXIe siècle*, Paris, Fabert.
- THIERRY, ALBERT (1986): *L’homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard.
- (2010): *L’homme en proie aux enfants*, Paris, Fabert.
- TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE (2006): *Né pour apprendre*, Être et Connaître.
- WALLON, HENRI (1952): “30 anniversaire du Groupe Français d’Éducation Nouvelle

(G.F.E.N.)”, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 10.

YANNI, EMMANUELLE (2001): *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, ESF éditeur.

ZAY, DANIELE (2012): *L'éducation inclusive: une réponse à l'échec scolaire?*, Paris, L'Harmattan.

AUTORES CITADOS

N. B.: La siguiente lista incluye únicamente los “pedagogos” en el sentido que da Jean Houssaye a ese término:

¿Qué es la pedagogía? Es la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa que hace una misma persona sobre la misma persona. El pedagogo es un practicante-teórico de la acción educativa. Procura enlazar la teoría y la práctica a partir de su propia acción, obtener una conjunción perfecta de una y otra, tarea a la vez indispensable e imposible en su totalidad (si no la pedagogía se extinguiría). [...] En pedagogía, hay una separación fundamental entre la teoría y la práctica. Y justamente en esa “abertura” (que separa y une a la vez) se “inventa” la pedagogía. Esta imposible y necesaria conjunción entre teoría y práctica es, a la vez, el vínculo entre las dos: la imposibilidad misma de reducir las a una o a la otra y el movimiento dialéctico que las envuelve de manera indisoluble (Houssaye, 1993: 13). [\(1\)](#)

A

Aebli, Hans
Astolfi, Jean-Pierre

B

Baden-Powell, Robert
Bosco, Jean
Bouchet, Henri
Bovet, Pierre

C

Claparède, Édouard
Cousinet, Roger

D

Debesse, Maurice
Decroly, Ovide
Deligny, Fernand
Demolins, Edmond

Dewey, John
Dottrens, Robert

F

Faure, Pierre
Faure, Sébastien
Ferrière, Adolphe
Fourier, Charles
Freinet, Célestin
Freire, Paulo

G

Geheeb, Paul

H

Hameline, Daniel

I

Itard, Jean-Marc Gaspard

J

Jacotot, Henri
Jacotot, Joseph

K

Kerschensteiner, Georg
Key, Ellen
Kilpatrick, William
Korczak, Janusz

L

La Garanderie, Antoine de
Laffitte, René
Langevin, Paul
Legrand, Louis
Lévine, Jacques

M

Makarenko, Anton
Marion, Henri

Milani, Lorenzo
Montessori, Maria

N

Neill, Alexander Sutherland

O

Oberlin, Jean-Frédéric
Oury, Fernand

P

Parkhurst, Helen
Pestalozzi, Johann Heinrich
Piaget, Jean

R

Robin, Paul
Rogers, Carl

T

Thierry, Albert
Tortel, Germaine

W

Wallon, Henri
Washburne, Carleton

1- Sobre la cuestión de las relaciones entre teoría y práctica en pedagogía, véase Meirieu (1995). Sobre una ilustración precisa de esta tensión, ayer y hoy, véase la serie de veintiséis filmes escritos y presentados por Meirieu sobre las grandes figuras de la pedagogía, *L'éducation en questions*, Mosaique Film, distribuido por Galactica; disponible en: <www.groupegalactica.fr/film/affiche/id/330>.

Índice

Portadilla	3
Legales	5
Presentación, por Alejandra Birgin	7
Prefacio a la edición en castellano, por Philipp e Meirieu	10
Introducción. La pedagogía es un deporte de combate	15
1. Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental	19
2. La motivación: de la actitud de espera a la exigencia	33
3. La individualización: de “la escuela a medida” a la pedagogía diferenciada	52
4. El respeto al niño: de la expresión espontánea a la elaboración de las “bellas obligaciones”	72
5. La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación	91
Conclusión. La pedagogía no es un lujo	108
Anexo. Riquezas y límites del modelo médico en educación	114
Referencias bibliográficas	124
Autores citados	132