

Colección dirigida por
María Luisa Rodríguez
y *Jorge Larrosa*

PHILIPPE MEIRIEU

FRANKENSTEIN
EDUCADOR

EDITORIAL LAERTES

cador propone y para hacer el cual, como en víspera de Navidad, organiza en secreto un dispositivo complicado, no para obligar a nadie a aceptarlo, sino para prepararle a recibirlo. Es ésa una víspera en la que «lo hace todo con el aire de no hacer nada», como para ofrecer lo que tiene de más valioso, desprendiéndose de su propio don, eximiendo al niño de cualquier agradecimiento y aprovechando la exaltación del descubrimiento hecho por uno mismo. Hay, de ese modo, muchas menudas Navidades posibles en nuestras clases, en lo cotidiano. La criatura del doctor Frankenstein no tuvo nunca una Navidad.

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

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

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

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

Entonces hay que resistirse a la exhortación quejumbrosa del tradicional: «Es por tu bien». Porque el niño ya sabe que el educador no le desea ningún daño. Puede suceder, incluso, que el niño perciba cuál es exactamente el interés de lo que le proponen pero, pese a ello, lo rechace: quiere querer él mismo, solo y cuando a él le parezca, lo que quiere. No hay ahí nada fuera de lo común, y la verdad es que el educador ya hubiera debido sospecharlo. No puede mandarse sobre la voluntad del otro sin arriesgarse a que se nos escape por el mismo movimiento que hace existir esa voluntad. Pero no es fácil aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para ofrecérselo. Y es ahí donde hay que encararse, en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es ahí donde se redescubre, una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Lo he preparado todo cuidadosamente. El dispositivo funciona con exactitud cronométrica. Las consignas están escritas en la pizarra antes de que entren los alumnos; las mesas están puestas de dos en dos; las fichas individuales en las que cada cual ha de anotar sus observaciones están todas donde toca, junto con todo el resto del material necesario para la experiencia: cartulina, tijeras, reglas graduadas, pesacartas. Los alumnos podrán comprobar por sí mismos la exactitud del teorema de Pitágoras, pesando los cuadrados de cartón contruidos en la base de cada lado del triángulo rectángulo. Todo listo. Y ahora entran. Me doy cuenta, muy pronto, de que no controlo de veras la situación: algo bailotea. Tres alumnos se pasan una cattera como

si fuese un balón de rugby. ¿Es que la clase anterior ha sido tensa, o es que esos tres están hoy especialmente excitados? Nunca sabré qué ha ocurrido realmente... Y ese otro se obstina en no entender lo que se le pide que haga; no relaciona el peso de un cuadrado de cartón, su superficie y la longitud de un lado. Le explico y le explico, y él se inventa objeciones como para dormirse de pie: que el peso no es igual en toda la superficie, que la superficie no es realmente plana, que la balanza no funciona bien... ¿Dónde está la incompreensión? ¿Qué es lo que lo bloquea? ¿Hay mala voluntad de su parte, o me he explicado mal? ¿O es que mi dispositivo está mal ideado? ¿O es que ese alumno no está al nivel del conjunto de la clase? Ahora es fuerte, la tentación de darse por vencido; de excitar, simbólicamente, al alumno de la clase; de amenazarle con un castigo o, a menudo más eficazmente, de retirarle nuestro afecto.

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

Porque, hoy lo sabemos sin ninguna duda, «no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo». Y sabemos también que los parámetros, en ese terreno, son muy numerosos (Asolffi en 1992, Meirieu, 1987). Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicarlos sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esas que pueden representarse mentalmente (La Garandière, 1980). Se sabe, también, que unos necesitan un entorno más amplio y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo

mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentarla a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido.

Por eso, y porque hay también una multitud de otros factores que diferencian los modos de aprender, los pedagogos siguen, desde hace mucho, una «escuela a medida» (Claparède, 1921) y han elaborado métodos para «individualizar la enseñanza» (Bouchet, 1933). Desde comienzos de siglo, elaboraron una serie de experiencias pedagógicas orientadas a adaptar las modalidades de formación a cada alumno y a sus «necesidades». De entrada, prestaron atención al «ritmo» de aprendizaje y, por medio de un sistema de trabajo con fichas o de la preparación de «máquinas de aprender», llegaron a resultados especialmente significativos en los que se ve a alumnos que se ponen a trabajar solos cuando llegan a clase, retoman su progreso a partir del punto en que se habían quedado el día anterior, se documentan, evalúan su nivel mediante utensilios autocorrectores... y todo eso sin estar bajo la mirada vigilante del maestro, que, en ese caso, se ha convertido en una «persona-recurso», en consejero metodológico, en garante de las condiciones de trabajo y mantenedor firme de la exigencia intelectual: necesaria para que esas situaciones no deriven en juegos o en bricolaje.

Desde hace una veintena de años, los investigadores han ido analizando mejor los efectos de esas prácticas y han podido despejar tanto su interés como sus limitaciones. De ese modo, han introducido la expresión «pedagogía diferenciada». En contra de las apariencias, no es un simple apañío de vocabulario sino, al mismo tiempo, la expresión de una nueva amoleción y una ampliación notable de las prácticas pedagógicas. Porque con la puesta en marcha de la «escuela única» y de lo que se llama la «masificación del sistema educativo», los enseñantes se han encontrado nuevos retos. Y no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el aula, gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad

dad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su «darwinismo educativo» subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito.

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

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

Puede, en determinados momentos, quebrantar el funcio-

namiento tradicional, en el que todos los alumnos han de hacer lo mismo todos a la vez; propone, entonces, a algunos de ellos que trabajen individualmente en ejercicios; otros, mientras, repasarán una lección mal asimilada con la ayuda de uno de sus compañeros capaz de explicársela; otros, durante ese rato, estudiarán y compararán cómo es presentada una misma idea en distintos manuales escolares; otros, ahí al lado, preparan una prueba para el examen (¿han comprendido que es el mejor método de revisión!); otros llevan a cabo una manipulación o una experiencia; otros, por último, escuchan la explicación que el enseñante reempeñe, frente a la pizarra, de un modo nuevo... Las actividades de cada cual quedan consignadas en su «contrato de trabajo individual», una especie de «receta» entregada cada mes por el maestro en la que consigna, para cada alumno, en función de sus resultados de evaluación (de su «balance sanitario», por así decirlo), las prescripciones pedagógicas que puedan serle más útiles. Algunas de ellas, por lo demás, podrán dar pie a actividades realizadas fuera del marco estricto de la clase: agrupamientos de varias clases, salidas, «grupos de necesidad» (Meirieu, 1985, pp. 149 ss.), trabajos de documentación, incluso indagaciones fuera de la escuela en las que se recurrirá a interlocutores capaces de comunicar sus saberes y sus saber-hacer (artesanos, profesionales, educadores del sector asociativo y cultural).

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

La pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con». «Hacer con» el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no

puede abolirse por decreto. «Tomar al alumno tal como es, allí donde está» es oficiar los funerales del mito de Pigmalión y del proyecto del doctor Frankenstein, de la ilusión de la tabla rasa y de la nostalgia de la cera blanda donde imprimir el sello del saber y de la ciencia. La pedagogía diferenciada levanta acta del hecho de que los saberes son contruidos por personas vivas en un momento determinado de su historia; personas que no se reducen a un segmento lógico-racional idéntico en todas, personas con las que no basta la clonación para educarlas.

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

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

de ese modo la adquisición de nuevas competencias en escritura.

Se dirá que la instauración de esa pedagogía no es realista y que nadie puede ponerla en práctica por completo. Los hay que verán en esa dificultad razones objetivas para mantenerse en el inmovilismo. Eso es olvidar que las mismas imperfecciones del sistema pueden convertirse en otras tantas ocasiones para la reflexión, para intentos fecundos y para descubrimientos imprevistos. En contra de toda programación tecnocrática, la pedagogía diferenciada sitúa en el núcleo de la empresa pedagógica la invención del yo en un universo en el que el maestro multiplica las ocasiones de ejercer la inteligencia y de adquirir saberes. Alicia en «el país de las maravillas» representa aquí lo diametralmente inverso que Pinocho en «el país de los juguetes»: la clase no es un sitio donde cebar al niño con objetos que se supone que responden a su deseo, abofióndose así en él, en realidad, todo deseo; es un ámbito de aventuras donde en cada cruce de caminos se presentan nuevos descubrimientos y deade, una y otra vez, se encuentra a un gato que nos obliga a interrogarnos sobre nosotros mismos; hay que reactivar el deseo cuando éste tiende a dejarse absorber por el imaginario de un adulto que nunca tiene realmente del todo ganas de que el niño crezca y se le escape.

«Hacer que se haga aquí para aprender a hacer en otras partes», o la cuestión esencial del «traspaso de conocimientos»

El Golem, como se ha visto, no sigue siendo durante demasiado tiempo un servidor dócil, y las narraciones de su historia prevén hábilmente, al menos en las versiones más recientes, que un dispositivo permita neutralizarlo en caso de dificultad. Porque el peligro de toda creación, desde el relato original del Génesis, es que la criatura escape a su creador. Y la esperanza secreta del creador es que si se le escapa sea para volver a él y haga, ahora libremente, cosas que no hubieran tenido valor si las hubiera hecho bajo coacción. Es esa una esperanza contradictoria y