

Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Barcelona: Leartes, 1998.

Ficha Bibliográfica

Capítulo I **Frankenstein o el mito de la educación** **como fabricación**

La educación necesaria, o por qué jamás se ha visto una abeja demócrata

Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado. La riqueza de su patrimonio genético, se empareja con una extrema disponibilidad que es, también, una dependencia extrema: los casos de “niños salvajes”, adoptados por animales o que han crecido alejados de los hombres, atestiguan la necesidad imperiosa de una gestión educativa que acompañe la entrada del niño en el mundo.

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes. La actitud de los progenitores, desde los primeros días de la vida, es determinante: la sonrisa con que la madre responde a la inquietud del bebé permite a éste disponer de un punto de referencia estable en el universo extraño que descubre; las palabras repetidas regularmente despiertan su atención; los ritmos de la vida cotidiana le estructuran progresivamente el tiempo y le permiten construir las primeras relaciones de causa a efecto. Luego vienen experiencias más complejas.

El niño ha de beneficiarse del apuntalamiento del adulto. No puede construirse a sí mismo mentalmente al margen de las reclamaciones de su entorno: es ese entorno el que, en gran medida, lo construye.

Y es en este punto que, se detiene el psicólogo: afirma la importancia de las reclamaciones del entorno para la construcción de la inteligencia del niño y puede ayudarnos, con ello, a crear situaciones educativas más apropiadas. El sociólogo subraya las determinaciones socioculturales de ese proceso: explica por qué no todos los medios sociales son igual de operativos en ese ejercicio y cómo los más favorecidos de esos medios consiguen transformar las diferencias en los modos de estructurar la inteligencia en desigualdades que se inscriben en una jerarquía social impecable. Unos y otros, psicólogos y sociólogos, ponen, pues, el acento en la importancia de la intervención educativa en la construcción de las sociedades humanas.

Educar no sólo es desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.

Así como el niño y el adolescente no se ha creado así mismo físicamente *ex nihilo*, así como no ha podido desarrollarse psicológicamente sin un entorno educativo específico, tampoco puede construirse como miembro de la colectividad humana sin saber de dónde viene, en qué historia ha aterrizado y qué sentido tiene esa historia. Sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno para la comprensión del comportamiento de quienes lo rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive. No puede participar de la comunidad

humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes le han precedido.

Pero hoy se vive una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho en muchas familias particularmente difícil. La oleada de imágenes televisuales es, a veces, la única cultura común en grupos familiares reducidos a su más simple expresión.

En esas condiciones de aumento del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, los adolescentes se encuentran sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales. Parte de ellos son incluso susceptibles de precipitarse en algún “fundamentalismo”, de dejarse atrapar por algún fanatismo sin pasado ni futuro y quedar absorbidos por un ideal fusionario que les permita, existir dentro de un grupo, encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social.

Pigmalión, o la fortuna pedagógica de una curiosa historia de amor

El hombre es “hecho” por otros. Una o más personas se encargan siempre, de un modo u otro de su educación.

En el siglo XVIII se hablaba de “perfectibilidad” del hombre. Hoy se habla de “educabilidad” e insistir en la necesidad de apostar que “todos los niños pueden ser logros”.

Hace menos de un siglo, pese a algunas mentes audaces, la mayor parte de las dificultades intelectuales de los niños eran consideradas deficiencias mentales congénitas e incurables. Hoy muchos educadores se dedican precisamente a “reeducar” a aquéllos en los que en otros tiempos se creía excluidos para siempre jamás del acceso al lenguaje y a la cultura.

En el campo escolar, la evolución es del mismo orden: así como hace una veintena de años dominaba una “sociología determinista” que hacía de la escuela una máquina para la reproducción sistemática de las desigualdades sociales, hoy se descubren fenómenos que se denominan “efecto-maestro” o “efecto-centro educativo”; claro que la posición social de los alumnos sigue determinando en enorme medida su futuro escolar... pero, a igualdad de posición social, se discierne la existencia de prácticas pedagógicas y de proyectos de centros que permiten esperar éxitos que quebranten el fatalismo.

En otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que se fuese encontrando, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático, para su máximo bien. El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra.

Y su optimismo voluntarista se ve, sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan sólo por la mirada que les aplica: lo que se denomina “efecto expectativa”. Al respecto cabe preguntarse hasta que punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él de su evolución.

El educador puede conseguir que se cumplan sus propias predicciones por la sola fuerza de su mirada, por la atracción intrínseca de sus convicciones.

Para describir el fenómeno del “efecto expectativa” Rosenthal y Jacobson recurren al mito de Pigmalión y titula su obra: *Pygmalión en la escuela*.

Pigmalión, es un escultor taciturno, que vive solo y concentra toda su energía a la elaboración de una estatua de marfil que representa a una mujer.

Una vez terminada su obra, Pigmalión se comporta con su estatua de un modo extraño: *“la besa e imagina que sus besos le son devueltos”*, le pone las mejores ropas, la colma de regalos y joyas, y por la noche se acuesta junto a ella. Venus, la diosa del amor, se conmovió ante ese extraño cuadro y accedió a la petición de Pigmalión: dio vida a la estatua, la cual, de ese modo, pudo convertirse en la mujer del escultor.

Una extraña historia de amor y de poder, un hombre consagra toda su energía toda su inteligencia a “hacer” una mujer... una mujer que ciertamente es obra suya y que sale tan conseguida que él quiere como sea infundirle la vida.

Rousseau, familiarizado con los asuntos educativos, escogió el personaje: Emilio. Más allá, o más acá de las intenciones pedagógicas, ahí algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y ser consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra, es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación.

Pigmalión, da acceso a comprender el mito de la educación como fabricación: todo educador es siempre, en alguna medida un Pigmalión que quiere dar vida a lo que “fabrica”. No hay nada censurable en eso; intenta crear un ser que no sea un simple producto pasivo de sus esfuerzos sino que exista por sí mismo y pueda incluso dar las gracias a su creador; porque es poco el placer, y la satisfacción mínima, si se fabrica a alguien que no sea nada más que un resultado de nuestros actos: siempre espera que desborde de algún modo ese resultado y pueda, acceder a una libertad que le permita adherirse a lo que se ha hecho por él.

Del Golema Robocop, pasando por Julio Verne, H. G. Wetls, Fritz Lang y muchos otros, o la extraña persistencia de un proyecto paradójico

Para llegar al corazón de la paradoja de “la educación como fabricación” para entender mejor su sentido se analiza “la dialéctica del Amo y el Esclavo” de Hegel.

Hegel explica que el Amo, tras una lucha por instaurar su poder, impone al Esclavo que trabaje para él mientras él accede al goce, es decir, al placer sin esfuerzos ni trabajo. El Esclavo, forzado a mantener con el mundo una relación disociada de la persecución del placer inmediato, construye una conciencia de sí mismo que le permite acceder a la comprensión de las cosas, adquiere fuerza física y carácter; en suma: se forma (es lo que Hegel, denomina la *Bildung*, que designa la formación adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida la suma de las influencias que recibe. De ese modo se crean las condiciones para que la relación de servidumbre se invierta: *“Así como la dominación manifiesta que su esencia es lo inverso de lo que pretende ser, también la servidumbre se convertirá, en su propio cumplimiento, en lo contrario de lo que es en lo inmediato*.

La interpretación trivial del tema hegeliano remite, a una especie de “mecanismo que se invierte”, siendo el trabajo el vector esencial de transformación: la ociosidad del Amo cava su tumba, mientras que la actividad del Esclavo le proporciona medios para conquistar el poder. Pero todo eso es en Hegel mucho más complejo. El Amo vive en

una contradicción terrible que lo “mina”, desde dentro y contribuye a su perdición por lo menos tanto como el Esclavo.

El Amo quiere ser obedecido, y gozar así de su victoria. Pero no quiere ser obedecido por máquinas. Eso no le interesa porque, de ser el caso, no sería de veras un “Amo”. Quiere ser obedecido por hombres, por hombres como él... Ahora bien: los esclavos no son realmente hombres como él, dado que no tienen más remedio que obedecerle.

“Para ser hombre, ha querido hacerse reconocer por otro hombre. Pero si ser hombre es ser Amo, entonces el Esclavo no es un hombre, y hacerse reconocer por un esclavo no es hacerse reconocer por un hombre”.o

En cierta manera, el amo ha actuado en vano y no puede alcanzar nunca su objetivo. La verdadera satisfacción del Amo sería que el servidor le saludase como hombre libre. Pero entonces el servidor ya no sería tal, y el Amo ya no sería el amo. La verdadera satisfacción del educador sería que aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo. Pero eso es imposible, porque la exigencia de ese reconocimiento constituye una “doble imposición”. “Te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo” hay ahí una conminación auténticamente paradójica; o bien uno obliga al otro y renuncia a que el otro sea libre, o bien hay que asumir el riesgo de la libertad del otro y, entonces, no hay ninguna garantía de que se adhiera a nuestras proposiciones.

Frankenstein y su criatura, o el sorprendente juego de espejos del “no soy yo, es el otro”

Frankenstein no es el monstruo, sino su creador, que no es el asesino, sino un sabio médico, ávido de conocimientos, que quiere, emulando a Prometeo, robar a los dioses un secreto esencial. Ha creído realizar una obra y esperado sin duda que, tras su larga y difícil tarea, pueda decirse “un Frankenstein” como se dice “un Rubens” o “un Vermeer”. He ahí la esperanza, inverosímil de hacerse reconocer a través de lo que se ha creado, de sobrevivir en ello y alcanzar, de ese modo, una forma particular de clonación que otorga la inmortalidad.

En el doctor Frankenstein: su “obra” no será “entregada” a un público hipotético para que otros hombres se reconozcan en ella y compartan, emociones esenciales de lo humano. Su obra permanece suya: su creación es una paternidad crispada y posesiva; quiere, y ésta será su ruina, triunfar en todos los escenarios, “ser padre” y “ser creador”, ambas cosas a la vez; conciliar la satisfacción de “dar nacimiento a un hombre” con la de “fabricar un objeto en el mundo”. Quiere el éxito material y el reconocimiento *por parte de* la obra misma, ignorando que no puede haber más reconocimiento, para el creador, que el de sus semejantes, los demás hombres, *por* la obra que les ha cedido.

Frankenstein quiere ser padre y no es extraño que la criatura no tenga nombre. Y como todo hijo, se parece a su padre pese a esas diferencias de generación que afectan la relación de filiación y la diferencia de la simple reproducción.

La confusión entre Frankenstein y el monstruo no es, un simple error de comprensión; muy al contrario: pone de relieve una dimensión primordial de la novela y del mito: inscribe el mimetismo en el corazón de la relación de filiación... y ese mimetismo es al mismo tiempo ineluctable e infernal. Es ineluctable porque, nadie puede estar presente en su propio origen y cada cual lleva consigo los rastros, formalizados por la educación, de aquel o aquéllos que le han introducido en el mundo. Pero ese mimetismo es infernal porque, “no se puede ser dos, idénticos o parecidos, en un solo puesto”, y la violencia es inevitable cuando el parecido es tanto que cada cual

proclama el derecho a ocupar ese puesto. Es infernal, para quienes no puedan librarse de la relación de “fabricación” y queden apresados en la “dialéctica del amo y el esclavo”. “*Eres mi creador, de acuerdo, pero yo soy el amo. ¡Me obedecerás!*”. No podría expresarte mejor hasta qué punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de “hacer” al otro; no podría explicarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su “fabricación”.

- “Te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que me hagas importante, sabio, eficaz, un “buen padre” o un “buen enseñante”; te quiero para estar seguro de mi poder”.

El pavor del doctor Frankenstein, o el descubrimiento tardío de que no siempre hay perdón para quienes “no saben lo que hacen”

En contraste con la imaginería complicada y barroca empleada en cine para escenificar la operación por la cual Frankenstein da vida al monstruo, la criatura es profundamente “buena”, reboza sentimientos compasivos y no pide más que ser querida. Es, torpe e insegura, e ignora las costumbres humanas. Pero no hay en ella nada de maldad ni de agresividad.

¿Cómo sería un hombre en estado de naturaleza, sin haber conocido nunca la sociedad? Sería profundamente bueno, alejado de las depravaciones sociales y de los prejuicios culturales; descubriría el mundo progresivamente y se formaría de él una representación a partir de las primeras visualizaciones e impresiones inscriptas en su conciencia.

La criatura, abandonada por su creador, intentará, en efecto, “hacerse una educación”. Poco a poco, y de entrada sin intervención de los hombres, la criatura se “civiliza”, construye su inteligencia en lo que hoy se denomina interacción con el mundo, y adquiere ciertos conocimientos esenciales por el “método natural”.

Fabricar un hombre y abandonarlo es correr, el riesgo de hacer de él un “monstruo”, si la criatura es un “monstruo” es porque ha sido abandonado por su “padre”. Puede descubrir el mundo gracias a sus sentidos; tiene la oportunidad de acceder a la cultura gracias al encuentro milagroso de situaciones que le permiten aprendizajes esenciales. Pero le falta aún algo más esencial; aprende mucho, pero *nadie*, propiamente hablando, *se ocupa de su educación*. Ningún mediador la presenta a los hombres y se los presenta. Pero el encuentro tiene lugar... pero en forma de una connotación que generará numerosos cataclismos.

Un hombre ha cometido el delito imperdonable de confundir “fabricación” y “educación”. Un hombre que creía que podía poner un ser en el mundo sin acompañarlo en el mundo. Un hombre que sella su desgracia y la de su criatura al considerar terminado el trabajo cuando ha terminado el “montaje” y construido el cuerpo. Pero un cuerpo humano es muy distinto de un montón de carne: es el sitio de un sujeto que se construye, que se proyecta, y que prolonga, mucho más allá de su fabricación, algo así como un excedente de humanidad.

Frankenstein, o la educación entre praxis y poiesis

Francis Imbert, ha formulado la oposición entre *praxis* y *poiesis* en educación. Ha demostrado que toda su empresa educativa está profundamente marcada por esa oposición. La poiesis se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en

cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y un saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La *poiesis* es, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un “acto”. La *praxis*, por el contrario se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su “resultado”, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación.

La educación no puede ser nunca por entero una *poiesis*, aunque tenga inevitablemente características de “amaestramiento” que remiten a una imagen, definida previamente, de conformidad social. Reducir la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educado como una “cosa” de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado. Sería, negar la educación y encerrarse en la contradicción: el educado, para estar “logrado”, debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, disponga de una libertad que le permita diferir de lo proyectado para él. En ese punto fracasa la empresa de Frankenstein cuando descubre que su criatura ha sido “*dotada involuntariamente por él de la voluntad y el poder de cometer los actos más horribles. Y por eso Frankenstein no es un educador, por eso no entra en la praxis.*”

Explica Castoriadis, “en la praxis la autonomía de los otros no es una finalidad: es, un comienzo” y Imbert añade: mientras que la *poiesis* exige una figura de Autor. *Señor del sentido, capaz de garantizar la predecibilidad y la reversibilidad de sus operaciones de producción la praxis se propone obrar con “actores”, con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y su encuentro.*

Frankenstein, reduce la educación a una *poiesis*: para él, la acción termina con la fabricación.

En cierto modo, Frankenstein sabe muy en el fondo, que un sujeto es otra cosa que un ensamblaje de elementos físicos y psíquicos. Frankenstein comparte, esa convicción que hoy se denomina “tecnocrática”, la misma está fundada en cinco postulados:

- 1) El postulado de que la técnica puede resolver todos los problemas.
- 2) El postulado de un control total de nuestra acción y de la eliminación de cualquier imprevisto.
- 3) El postulado de la reducción de lo real a lo que es científicamente detectable y mensurable.
- 4) El postulado de que las opciones técnicas se imponen por razones puramente técnicas y no son discutibles.
- 5) El postulado de que la eficacia técnica es el valor supremo.

Frankenstein, comparte la tentación descrita por Hannah Arendt de “sustituir el actuar por el hacer”. “*La cosa es siempre escapar a las calamidades de la acción buscando refugio en una actividad con la que un hombre, aislado de todos, se mantiene dueño de sus actos y sus gestos de comienzo a fin: huir de la fragilidad de los asuntos humanos y refugiarse en la solidez de la tranquilidad y el orden.*” Porque la educación está siempre llena de calamidades, porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar. No es nunca del todo reposada, y se entiende que Frankenstein no quisiera meterse en ella, que incluso intentase conjurar esa imprescindible haciendo como si creyese de veras que la

educación se realizaba por la fabricación, que la *poiesis* podría permitir que se prescindiera de la *praxis*.

Frankenstein con la esperanza de ahorrarse los disgustos de la imprevisibilidad de la educación, se inflige las pruebas, mucho más terribles, de la lucha encarnizada entre la criatura y su creador. En vez de aceptar la tarea, compleja y difícil, por la cual un hombre introduce a otro en el mundo y lo ayuda a construir su diferencia, se enreda en un proyecto infernal.

Capítulo II

A mitad de recorrido: por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía

La ley de orientación en educación, aprobada por el parlamento francés en 1989, afirma explícitamente que “el alumno debe estar en el centro del sistema educativo”. La fórmula no es nueva ni está del todo desprovista de ambigüedades.

Ya en 1982, Claparède hablaba de la necesidad de una “verdadera revolución copernicana en pedagogía”. Seguía la pista de Rousseau y consideraba que la pedagogía debe centrarse en el niño, el cual se convierte en el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo lo necesario para su propio desarrollo.

Una lectura atenta de *Emilio* saca a la luz muchísimas imposiciones educativas: dado que el niño no sabe todavía qué es necesario y beneficioso para su propio desarrollo, la decisión en cuanto a eso recae en último término en el adulto que, se organiza para que su pupilo descubra por sí mismo aquello que ya se ha decidido que descubra y desee en el momento apropiado aquello que su educador considera deseable. La no poca “astucia” de Rousseau consiste, en organizar la pedagogía en torno al “interés del niño”, pero de tal modo que este último, vea una convergencia entre “lo que le interesa” y “lo que va en su interés”.

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

La educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre de respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en *la relación del sujeto con el mundo*. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en

conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

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

“Nos ha nacido un niño”, o por qué la paternidad no es una causalidad

“El milagro”, explica Hannah Arendt “que salva al mundo de la ruina normal “natural” es, en último término, el hecho de la natalidad, en el cual arraiga ontológicamente la facultad de actuar.

Hay que aceptar que el nacimiento de un hijo no es una simple prolongación del yo: que ese nacimiento es portador de una esperanza de comienzo radical, de la posibilidad de una invención que renueve por completo nuestros horizontes. Hay que honrar, en el ser que llega, la oportunidad que nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, ser “superados” de veras.

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

Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el niño. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten aprehender el hecho de la fecundidad”.

La dificultad es aceptar al niño que llega como un don, renunciar a ejercer con él nuestro deseo de dominio, despojarse, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación sin la cual él no podría conquistar su identidad. Hay que renunciar a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva.

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

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

Hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”; que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, e incluso se nos oponga, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

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

La tentación de la exclusión es fuerte: echando a los bárbaros, quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no conocen el oficio de alumno (Perrenoud, 1994), de los que salen de clase, sin permiso, de los que no saben que tienen que traer el material de trabajo a la escuela y que no hay que interrumpir al profesor mientras habla... entonces podríamos enseñar tranquilamente. Pero los propios enseñantes saben que la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades.

Y así, para evitar la exclusión, los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. Incluso, para conseguirlo, piden ayuda a sus colegas o a la administración. Eso funciona a veces, pasajeramente. Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas. En ese juego, a veces gana el enseñante. Pero, muy a menudo, sale maltrecho.

Es comprensible que, en esas condiciones, el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente. El enseñante quiere transmitir los saberes y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede ni excluir ni enfrentarse a los que se le resisten.

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

“Toda enseñanza es una quimera”, o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

La actividad del maestro a de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno. Si resulta que la enseñanza tradicional, en forma de lección magistral, es el medio más eficaz de favorecer el aprendizaje del alumno, no hay que renunciar a ella... pero la fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso lo induce a reconsiderar sus ideas

Pero no es precisamente seguro que convenga obstinarse en “enseñar” de modo tradicional, a alumnos que rechacen esa enseñanza o la reciban pasivamente. No es seguro porque la lógica que preside la enseñanza no es, en absoluto, la que preside el aprendizaje: *“Una enseñanza recibida es, psicológicamente, un empirismo; una enseñanza dada es, psicológicamente un racionalismo.* Dicho de otro modo: enseñar es, siempre, exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio: el libro que escribo, el curso que doy, siempre son reconstrucciones *a posteriori*. En ellos reconstituyo una racionalidad combinando hallazgos múltiples, inscribiendo en ellos investigaciones hechas precisamente para esa ocasión, conectando todo eso con ejemplos y experiencias que tomo de mi historia. Cuando hay lagunas incoherencias, rupturas lógicas, busco articulaciones satisfactorias y, de ese modo,

construyo mi pensamiento al mismo tiempo que mi discurso. En cambio para el lector del libro, lo mismo que para el oyente en una conferencia, aunque se esfuerce en seguir el razonamiento de modo lineal de comienzo a fin, habrá cosas que le impactarán más que otras, hechos o fórmulas que atraerán más su atención, porque remiten a problemas que le preocupan especialmente. Y es que *“aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal”*.

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

“Sólo el sujeto puede decidir aprender”, o la admisión del no-poder del educador

La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, no son las propias de quien la adopta. Se adopta para “desprenderse” de lo que se “es”, para “deshacerse” de lo que dicen y saben de uno, para “diferir” de lo que esperan y prevén. Porque siempre hay una multitud de personajes, alrededor y dentro de nosotros, que saben mejor que nosotros lo que podemos y debemos aprender, lo que está a nuestro alcance, lo que corresponde a nuestro perfil, lo que entra en nuestras capacidades o lo que remite a nuestro ascendiente astrológico.

Aprender es atreverse a subvertir nuestro “verdadero modo de ser” es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse así mismo. Aprender, en el fondo, es “hacerse obra de uno mismo”.

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

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

De una “pedagogía de las causas” a una “pedagogía de las condiciones”

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

Los espacios educativos deben construirse como espacios de seguridad. Para veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga y

evalúa, la mirada de los demás, que se burlan y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y reempezar. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de toles y riesgos inéditos. Hacer sitio al que llega supone que se establezcan reglas y se construyan prohibiciones: pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan... y si el niño lo sabe. La prohibición de la burla sólo tiene sentido porque es condición para que cada cual intente nuevos aprendizajes sin preocuparse de su torpeza. Cada cual ha de saber que esa prohibición es la condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como espacio de seguridad.

Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlos. Ofrecerle porque aquí no es asunto de imponer. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario, hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo.

A veces se han confundido, en ese ámbito, “el sentido” y “la utilidad”. Es cierto que los saber-hacer aritméticos pueden ser útiles a un niño de escuela primaria. Es cierto que se puede aprender a leer para escoger programa en una revista de televisión, o descubrir la geografía preparando el viaje de fin de curso. Es verdad que el aprendizaje de un idioma extranjero facilita la comunicación en otro país o que el conocimiento de los principios de la tecnología y de la electricidad permite reparar la tostadora. Pero esos no son más que empleos, accidentales de los saberes humanos. Por lo demás, no motivan demasiado a los niños, los cuales siempre sospechan que la escuela les proporciona, en esos ámbitos mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables. Y es que “el sentido” es muy diferente de la utilidad porque, según señala Claude Lévi Strauss “del pensamiento salvaje”, las cosas “*no son conocidas por cuanto que son útiles: son declaradas útiles e interesantes porque ya son conocidas*”

Siempre se subestiman demasiado la inteligencia de los niños y su capacidad de motivarse por cosas de envergadura. Se confunde el nivel cultural de los objetivos a los que se apunta con su “nivel taxonómico” como si no fuese posible interesarse por temas exigentes de modo accesible a los niños. Los cuentos nos dan, desde hace mucho, el ejemplo inverso: remiten a cuestiones fundacionales esenciales, pero lo hacen con el distanciamiento necesario, conjurando el miedo y domesticando la inquietud, disponiendo transiciones y escalones que, sin ceder nada en cuanto al fondo, permiten precisamente acceder a él. Nada impide que la misma labor pueda realizarse en el conjunto de las disciplinas escolares; hay que poder introducir al niño en el mundo de los números sin asustarle ni aplastarle ya de entrada bajo aprendizajes mecánicos.

Hacer sitio al que llega y ofrecerle medio para ocuparlo es, justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador. Está abandonada así misma, reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener. Nadie la introduce en el mundo ni la ayuda a asociar las preguntas que se hace con la historia de los hombres. Si lo consigue, pese a todo, es en medio del más completo abandono, sin poder intercambiar nada con nadie ni descubrir esa semejanza esencial

entre los hombres, que permite, a través de la confrontación con la cultura, escapar de la soledad.

Sin espacio ni referencias, sin *horizontalidad habitable*, ni *verticalidad significativa*, se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal. La única alternativa posible al hundimiento es, la violencia, porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite proyectarse hacia un futuro, existir al menos a ojos de aquél a quien se agrade.

La criatura de Frankenstein conoce la experiencia reproducida cotidianamente en millares de adolescentes que nunca han vivido, en un espacio de seguridad; que no han encontrado nunca adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse; que nunca han podido inscribirse, ni inscribir su aventura escolar, en la historia humana.

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

La construcción del espacio de seguridad como “marco posible para los aprendizajes”, y el trabajo sobre los sentidos como un “poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes”, son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo.

Hacia la conquista de “la autonomía”

La definición del *ámbito de autonomía* remite a la especificidad de la institución en la que se está y de las competencias particulares de los educadores que trabajan en ella.

La escuela ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como “colectividad de aprendedores”, de la construcción progresiva del “yo en el mundo”.

En cuanto al *nivel de autonomía*, debe definirse a partir del nivel ya alcanzado por la persona; ha de representar un nivel superior pero accesible, un escalón de desarrollo que manifieste un proceso real: la autonomía necesaria para gestionar la revisión de un control escolar trimestral no puede construirse más que si previamente, y en niveles inferiores, se ha logrado la autonomía en el aprendizaje de una lección y en la revisión del programa de un mes.

Para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de *medios específicos*, de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo: ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia.

Por eso, en pedagogía, habría que poder hablar de proceso de autonomización. Es cosa de combatir la ilusión de la autonomía como estado definitivo y global en el que la persona se instala de una vez por todas. La autonominación podría, entenderse como “un principio regulador” de la acción pedagógica, en el sentido kantiano de la

expresión. Kant distingue entre “principios constitutivos”, que remiten a realidades cuya existencia es verificable, y “principios reguladores”, que no se corresponden a realidades que puedan encontrarse “en estado puro” pero que sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente.

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

En suma: la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización es aquello por lo cual una transacción humana es educativa: “hacer comer” y “hacer salir”, “alimenta al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle” y “acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera.

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

La investigación pedagógica, aunque se desarrolle institucionalmente en departamentos universitarios de ciencias de la educación, aunque muestre un máximo interés en informarse sobre las condiciones óptimas que pueden facilitar el acto educativo, aunque deba prestar atención a todo lo que las ciencias humanas le aporten a través de sus distintas pautas de lectura no puede atenerse planamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su andadura ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la *praxis* pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico. La finalidad de la investigación pedagógica es, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran.

El discurso pedagógico es, por definición y lo ha sido en todas su tradición, objeto de debates, incluso polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecible;

porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito, porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, esa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella.

En suma: la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”. Dado que en ella el hombre admite su poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas.

La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

F.E.B.