

Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein Educador* Barcelona: Ed. Laertes

Introducción

Frankenstein: “Hemos “hecho” un niño y queremos “hacer de él un hombre libre”...¿como si eso fuese tan fácil! Porque, si se le “hace”, no será libre, o al menos no lo será de veras; y, si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador.

¿Se puede educar sin ser un Frankenstein?

Frankenstein o el mito de la educación como fabricación

Integrarse siempre es un poco de domesticación. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquellos que le acogen. Ese es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad.

El niño necesita ser acogido, necesita que haya un adulto que le ayude a construir sus propios saberes. No puede construirse al margen del entorno: es ese entorno el que, en muy gran medida, lo construye.

Educar es desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana y es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. Educar es, pues, introducir a un universo cultural.

Hoy vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente. En esas condiciones de aumento del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes “bólide” (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales.

Pigmalión El mito de la educación como fabricación. Pigmalión quiere “hacer” a su compañera pero que se le entregue por propia voluntad.

“psicología de las dotes”. El fatalismo es la incompetencia del educador.

El “efecto expectativa”...determina los resultados que se obtienen del educando y su evolución. La “predicción creativa” y la “autorrealización de profecías” el maestro decretando que tal alumno es un “buen alumno” y comportándose con él como si fuese tal, lo induce a modificar el comportamiento para mostrarse digno de la imagen que se tiene de él, se considera obligado a hacer que se cumpla la predicción. “para que la gente merezca nuestra confianza, hay que empezar por dársela”

Etapas de la aventura educativa: obstinación en esmerarse, cólera ante la resistencia del otro, apasionamiento cuando las cosas empiezan a desbloquearse, desaliento cuando se descubre que no se ha conseguido nada, tristeza por el propio destino, entusiasmo cuando se expone el proyecto, inquietud de no estar a la altura de la tarea, serenidad al reemprender el trabajo y éxtasis cuando el otro colma nuestros deseos.

Todo educador quiere dar vida a lo que fabrica. Las cosas se complican cuando el educador quiere “hacer al otro”, pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente. Quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder.

Pinocho o las chistosidades imprevistas de una marioneta impertinente.

A veces cuesta creer que el otro... pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa.

“situarse en el yo” no es fácil, en especial si se es un títere, un objeto fabricado para ser manipulado. Pinocho, en realidad, está manipulado desde dentro. Es prisionero de él mismo. Está encerrado en un dilema infernal: “Dar gusto al otro o dárselo a uno mismo” Cuando sale del dilema se llega a la “voluntad”, ya no es un títere: ya no responde a las expectativas de los adultos, escapa de lo previsible, de lo que todos esperan.

Con Pigmalión y con Pinocho se expresa, pues, una misma intención: acceder al secreto de la fabricación de lo humano.

Paradoja de la “educación como fabricación” de Hegel. La verdadera satisfacción del amo sería que el servidor le saludase como hombre libre, asumir el riesgo de la libertad del otro.

Frankenstein quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su “fabricación”.

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 abandonada por su padre. Nadie se ocupa de su educación, se comete el delito de confundir fabricación y educación.

La educación está llena de “calamidades” porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar.

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

Convergencia entre “lo que le interesa” y “lo que va en su interés” (Meirieu, 1995)

Centrar la educación en el niño, sometiendo a sus peticiones y a lo que te apetece hacer es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, privarlo de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas.

El centro del sistema educativo habría que situarlo en la construcción de un ser por sí mismo. La educación se ha de centrar en la relación del sujeto con el mundo. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado por el mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le ha precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

Exigencias de la revolución copernicana:

1. Renunciar a convertir la relación filial en una relación de posesión.

2. Reconocer al que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto.

Lo normal en educación es que el otro se resista, se esconda o se rebele para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Esto nos puede llevar al dilema de excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. La exclusión es siempre un signo de fracaso.

3. La transmisión de saberes supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto.

La actividad del maestro ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno. La lógica que preside la enseñanza no es, la que preside el aprendizaje: enseñar es exponer lo que se ha descubierto, son reconstrucciones a posteriori, aprender es tomar información del entorno en función de un proyecto personal.

4. Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende.

Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a “hacer aprender”. Una dificultad es que la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender, decisión totalmente imprevisible.

5. No confundir el no-poder de la educación en la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. “Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo”.

6. Inscribir en el seno de toda actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto. Para ello se ha de precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende alcanzar y de qué medios se dispone para llegar a ello. La escuela ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes.

7. Asumir “la insostenible ligereza de la pedagogía”. El pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten al que educa actuar por sí mismo.

La pedagogía contra Frankenstein.

“Hacerlo todo sin hacer nada” (J.J. Rousseau)

Este es el principio de una “pedagogía de las condiciones”: organizar el ambiente vital con objeto de que el niño esté lo más estimulado posible. Mientras el niño no está educado, no puede elegir sus fines de aprendizaje ni decidir qué es importante para él. Ahí está la verdadera diferencia entre un niño y un adulto. El adulto elige él mismo qué aprender por lo que en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado (Arendt, 1989)

El educador no siempre consigue que el otro haga lo que él considera que le conviene. Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia, porque es un signo de que ahí hay alguien. Por eso los pedagogos han elaborado métodos para “individualizar la enseñanza” introduciendo la expresión “pedagogía diferenciada”. Ya no se trata de democratizar el acceso a la escuela, hay que democratizar también el éxito. En realidad la pedagogía diferenciada invita a que cada vez que aparece una resistencia a la “transmisión” se modifique el contexto y las actividades.

Para desembarazarse del paradigma de “la educación como fabricación” se ha de instalar la preocupación en el poder emancipador de los aprendizajes y de voluntad de permitir a aquel que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo, desviarlo para crear soluciones nuevas y proferir palabras inéditas ante situaciones imprevistas. Esta exigencia requiere una preocupación constante por “tender puentes” entre lo aprendido en clase y la realidad psicológica, social, técnica y cultural en la que vive el niño. La vida es “desorden”; los aprendizajes escolares deben ser “ordenados”. Pero el cosmos pone orden al caos y no se construye como otro mundo a su lado. La cuestión está en transformar el “caos” en “cosmos” y no que la escuela construya un cosmos yuxtapuesto al caos y el alumno viva entre dos culturas que coexisten sin interactuar. La cuestión es no fosilizar la cultura en “utilidades escolares” destinadas simplemente al éxito escolar.

La dificultad de la actividad educativa cotidiana se manifiesta permanentemente porque mientras la voluntad no esté construida no se le puede considerar responsable de sus actos. La libertad es un espejismo, *pinocho* solo puede elegir entre darse gusto o dar gusto a otro, entre el sentimiento de culpabilidad y las frustraciones. El educador ha de

atribuir sin acusar. Comprender al otro no es lo mismo que desresponsabilizarlo, es reconocer las influencias que recibe y proporcionarle los medios de tomar distancias respecto a lo que vive. El castigo no tiene ningún alcance educativo si el niño no se considera responsable de lo que ha hecho.

Un grupo de adolescentes no accede a una socialidad respetuosa porque un adulto lo pida o intente imponerlo a la fuerza. Sólo se le puede pedir que prescinda de la violencia si hay espacios donde hablar, si se le proporcionan medios para que tome la palabra. Una de las paradojas de la mayor parte de las “reuniones escolares” es que abordan cuestiones absolutamente secundarias y sin relación directa con la organización misma de los aprendizajes en clase. La cuestión debería ser cómo organizarse para que todos aprendan lo mejor posible. El consejo se ha de preparar (apruebo, critico, propongo)

El maestro no enseña lo que piensa sino lo que sabe, lo que ha recibido de otros maestros. Lo que hace que sea una cosa distinta de las opiniones es que lo sustenta una historia. La escuela mantiene el vínculo entre generaciones. El enseñante es, pues, siempre un “pasador”, un mediador a una cultura. Las “disciplinas escolares” son construcciones sociales provisionales, son elecciones decisivas que dan testimonio del perfil de hombre y de sociedad que se quiere preparar. El criterio debería ser la universalidad de los saberes y conocimientos. Esta universalidad no puede ser impuesta porque se construye por medio de la adhesión de los hombres y no de la concertación de las élites. El maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, sino reconocimiento de la libertad.

Rechazamos toda concepción tecnicista de la educación: no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos. Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción. La pedagogía consiste en idear condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla.

La pedagogía es praxis. Es decir. Ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto.

Imbert, F. (1994) *Méditations, institutions et loi Dans la classe*. Paris: ESF ed.

Hegel, G (1807) *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1981)

Rousseau, J.J. (1762) *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera (1979)

Arendt, H. (1989) *Entre el pasado y el futuro*. Madrid: Península (1996)