

OBERTURA

En la que intentaremos delimitar un espacio posible para ejercer la actividad pedagógica

«Instaurar un equilibrio ni estable ni inestable, sino "metaestable", entre los tres componentes del triángulo pedagógico, el alumno, el docente y el objeto de aprendizaje o de enseñanza... El fracaso de bastantes prácticas pedagógicas anteriores se debe a que han dado prioridad a dos de estos componentes [...] en detrimento del tercero que, asumiendo el papel del "loco", vuelve infaliblemente a perturbar el juego del cual se lo había imprudentemente eliminado. »

D. HAMELINE
Encyclopedia Universalis,
Corpus 13, París, 1985, p. 114.

Así pues el aprendizaje pone frente a frente, en una interacción que no es nunca una simple circulación de informaciones, un sujeto y el mundo, un aprendiz que ya sabe siempre alguna cosa y un saber que sólo existe en la medida en que es reconstruido. No hay sujetos en sí, páginas vírgenes o cera blanda, totalmente disponibles a las solicitudes exteriores, del mismo modo que no hay saberes en sí, entidades perfectamente estructuradas que deberían preservarse de las malversaciones pedagógicas; y si el niño más pequeño sólo aprende integrando lo nuevo por y en lo antiguo que él transforma, así, todo viejo que muere es como una biblioteca que se quema... Pero, en esta aventura, los dos compañeros no están nunca verdaderamente solos y sus relaciones están siempre mediatizadas por esa realidad que es el entorno adulto, la demanda del que ama, la competencia del que sabe, el poder del que organiza; siempre hay, disimulado detrás de «los objetos para aprender» -como el libro, la película o el programa informático- como tras los objetos más triviales y cotidianos -la casa, la ropa, la televisión, un «formador», es decir, alguien que, deliberadamente o a su pesar, organiza estímulos y propone experiencias que el sujeto podrá tratar, integrar o, por lo contrario, a los cuales permanecerá extraño.

Ahora bien, precisamente la función de la escuela es evitar que esta operación, en la medida de lo posible, escape al azar de rápidos encuentros o de mediadores improvisados; es la de introducir un poco de rigor en lo que se está jugando entre los tres componentes del aprendizaje a fin que emane del aprender un poco más de justicia y de eficacia compartida. Por este motivo, ahora más que nunca, hay que intentar comprender más precisamente cómo se estructura el «triángulo pedagógico»: aprendiz -saber -formador¹ con el fin de aprender a poner en su lugar las situaciones de aprendizaje y a ajustar el desarrollo por la consideración de sus efectos.

¹ Cf. J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, tesis, París X, 1982. Se habla también de «triángulo didáctico» en: M. Develay, «Didactique et pédagogie», *Apprentissage et didactique*, IREM de Lyon, n.º 51, mayo, 1985, pp. 29-42. Cf. también, entre otras muchas referencias, F. Galligani, *Préparation et suivi d'une action de formation*, Editions d'Organisation, París, 1980, pp. 94-95. Podemos ver también en el «triángulo del aprendizaje» un ejemplo de la definición de un objeto por sus tres polos, según la propuesta de J. L. Le Moigne: «el polo ontológico (el del saber) el polo funcional (el del formador) y el polo genético (el del alumno) (*La théorie du système général*, PUF, París, 1977, pp. 38-39).

Ya he tenido ocasión de subrayar hasta qué punto podía ser peligroso, en la reflexión y la elaboración pedagógicas, dejarse captar por uno de los tres polos del triángulo, reduciendo así el aprendizaje a la mera atención benévola hacia una interioridad que se expande, o bien a la fascinación sin límites hacia el enunciado de programas cuya sola difusión garantizaría la apropiación, o bien, finalmente a la suposición de un poder tal por parte del formador que la exhortación bastaría para mitigar las insuficiencias de la seducción² Pero podemos asimismo estudiar el «triángulo pedagógico» considerando sus lados y no sus ángulos y observando hasta qué punto cada uno de ellos representa un eje básico y sin embargo totalmente reductor de la situación de aprendizaje: eso ocurre en la relación pedagógica entre el formador y el alumno, también en el camino didáctico que el formador elabora construyendo «largas cadenas de razón», como decía Descartes, fundamentos taxonómicos como se dice ahora, que son capaces, traduciendo el programa en una serie de objetivos, de hacer el aprendizaje transparente y accesible; así ocurre también al tomar en consideración las estrategias de aprendizaje con las cuales cada individuo accede al saber de una manera que le es propia, construida a lo largo de su historia personal y, en consecuencia, en muchos aspectos insuperable... Cada una de estas dimensiones debe ser, evidentemente, tomada en consideración, pero hay que vigilar en cada ocasión si se introduce la tercera realidad, el polo opuesto y excluido, el cual puede abrir un espacio a la iniciativa, un campo a la decisión pedagógica.

Ya que, la ignorancia táctica de uno de los polos o el hecho de apartar uno de ellos, aunque no se tengan el poder de proclamar su abolición por decreto, compromete el equilibrio precario del aprendizaje y deja que se desvíe hacia otras clases de relaciones humanas y de lógicas de funcionamiento que, aunque sean legítimas dentro de otros marcos, no por eso resultan menos peligrosas cuando pretenden instituirse como «pedagogías».

¿Quién puede pretender hacer abstracción de la *relación pedagógica*, de ese encuentro entre dos personas vivas y desinteresadas, de ese conjunto de fenómenos afectivos, de transferencias y de contra-transferencias, que siempre están presentes en clase? No podemos decidir, por simple comodidad, la suspensión de la afectividad; en primer lugar porque esta decisión, a todas luces, sería en sí misma una elección afectiva, alimentada, lo más a menudo, por la inquietud de sí mismo, el miedo hacia los demás o el deseo extraño de ejercer mejor su poder disimulándolo; luego, porque una actividad cognitiva, aunque haya sido perfectamente teorizada, no puede obviar la energía del deseo que le da fuerza y vida; finalmente, porque sería tonto negar el aspecto determinante, en el aprendizaje, de los fenómenos de identificación y de seducción. Todo el mundo sabe, en efecto, que la voluntad de seducir anima a todo docente aunque no lo confiese, aunque afirme lo contrario fingiendo ignorar que el rechazo de seducir puede aparecer como refuerzo de la seducción... El problema, no obstante, no radica aquí: que un alumno salga de clase habiendo sido seducido y estando contento de ello, no tiene nada de grave y hay que deshacerse ya de esos restos de puritanismo que nos hacen poner mala cara al placer del aprendizaje porque lo relacionamos con la facilidad, incluso con la demagogia. Podemos sentir placer frente a la dificultad

² Cf. L. *L'École, mode d'emploi*, op. cit., pp. 106-107.

recreándonos en la complejidad cuando vamos descubriendo lentamente sus claves. Y el alumno capaz de sentir este placer, es quien tendrá éxito en la escuela.

Porque lo importante en el aprendizaje, no es huir de la seducción, ni salir de clase diciendo: «no he sido seducido, lo juro», sino salir reconociendo: «he sido seducido, pero ello me ha permitido comprender esto o aprender aquello y lo que sé lo puedo identificar, reutilizarlo fuera del contexto de su aprendizaje; ahora soy yo el dueño y, aunque lleve aún durante un cierto tiempo la huella de la(s) persona(s) mediante la(s) cual(es) he llegado a obtener estos conocimientos, soy capaz de confrontarlos con nuevas situaciones...» Todo el problema está en reinyectar en la relación pedagógica la tercera realidad, el conocimiento identificado, reconocido como tal, transferido y, en consecuencia, despegado de las condiciones de su adquisición. No es cuestión de suspender aquí la relación sino de mediatizarla suficientemente, con el fin de que no se la tome a ella misma como objeto y de que los fenómenos de fascinación-repulsión no monopolicen la situación pedagógica; se trata de reestructurar sin cesar el triángulo para no dejarse absorber por relaciones dobles de captación, sino permitir un acceso, que será sin duda lento y caótico, a una verdadera autonomía. Amplio programa para el cual tendremos que dar algunas pistas.

Todos los docentes que se han beneficiado de una *formación de aproximación por los objetivos*³ reconocen de buen grado la envergadura de una metodología como ésta: se esfuerzan por salir de las tradicionales formulaciones en términos de contenido de programa para elaborar objetivos unívocos y explícitos, construyen progresiones rigurosas identificando los pre-requisitos y articulan los objetivos unos con otros, y proporciona los medios para hacer escapar el acto pedagógico de la improvisación sistemática y de la selección por lo implícito que, no por ser menos visible está menos difundida. De este modo, vemos que es particularmente útil que los maestros procedan al análisis de los saberes que se imparten en términos de objetivos y que tracen caminos didácticos firmes. Aparte la fecundidad del ejercicio para la formación personal de quien lo efectúa, proporciona también una herramienta de ajuste muy valiosa para la práctica de la clase; en particular, si disponemos de un referencial suficientemente exacto, si sabemos con precisión lo que pretendemos obtener y si regularmente podemos diferenciar a los alumnos en quienes un determinado aprendizaje ya ha tenido lugar de aquellos para los cuales se hace necesario un repaso, entonces podremos organizar la clase de manera estricta y dinámica, evitar molestas pérdidas de tiempo, finalizar el programa escolar y esclarecer el contrato didáctico. Por otro lado, el lenguaje de los objetivos, que permite la formulación de capacidades interdisciplinarias, proporciona a los practicantes un «lenguaje-herramienta»⁴ que les permite comunicarse entre ellos y dar coherencia a sus actividades.

³ Para quien no se haya beneficiado de ésta, siempre puede leer el libro de D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques*, ESF, París, 1986⁵.

⁴ Cf. P. Guillet, «Utilisation des objectifs en formation», *Éducation permanente*, n. 85, pp. 17-28, en particular pp 26-27.

¿Por qué sentimos inquietud frente a estas construcciones de objetivos cuya perfección formal debería sin embargo convencernos? Sin duda, porque *si la aproximación por objetivos puede, muy eficazmente, regular una práctica, en cambio, es incapaz de inspirarla*; o más exactamente, sólo es capaz de generarse ella misma en tanto que práctica, multiplicando indefinidamente y hasta la saciedad la pareja objetivos-evaluación. Como herramienta para introducir más rigor en la gestión de los aprendizajes es bastante apreciable, sin duda imprescindible; proporciona un buen mapa y un buen «tablero de mandos», que permite preparar un avance, encendiendo los intermitentes cuando es necesario, recordando en el momento preciso un determinado callejón sin salida, obligando a ir más lentamente o bien a acelerar según los efectos producidos... ¡Pero no puede equipararse ni al carburante ni al motor! Porque un objetivo no dice nunca nada acerca del método que permite alcanzarlo, y, si pretendiéramos a toda costa hacerlo hablar, sólo sabría repetir: «pre-requisito, subobjetivo, objetivo intermedio, evaluación...». El programa se hace pedagogía y algunos hablan entonces con razón de: «enseñanza programada», sin duda para señalar que no solamente se trata de impartir el programa sino que se enseña también mediante el programa. Cuando los objetivos se persiguen sin método, el aprendizaje se transforma en adiestramiento y el sujeto, por fortuna, normalmente escapa de esta situación mediante la violencia, la indiferencia o una plácida devoción.

¿Qué se necesita entonces para escapar de este rumbo tecnicista? El docente lo sabe muy bien; él, que ve a diario sus caminos didácticos cortados por extraños atajos o alargados por curiosas curvas, sabe que lo que cambia todo es el hecho de tener en cuenta al alumno que aprende, sorprendente, inesperado, irracional, que de todas formas aprenderá, a menudo de otra manera u otra cosa, pero nunca del todo como se había previsto. Pero para ello la aproximación por los objetivos debe diferenciarse de las reducciones behavioristas que la amenazan: el objetivo operacional en términos de , comportamiento observable, el que solamente genera la pareja objetivo/evaluación, debe perder su status mítico al final de la cadena que conduce al docente desde las finalidades hasta las prácticas. Sin duda, resulta útil traducir las finalidades en términos de metas y de objetivos generales, pero es mejor, para generar prácticas fecundas, cesar la descomposición en el preciso momento en que ésta permite describir actividades mentales que se pueden tratar en términos de dispositivo pedagógico, es decir, cuando podemos proponer al alumno una situación-problema que podrá negociar con su propia estrategia. Es de este modo, y solamente así, como lograremos reestructurar el triángulo pedagógico: apartando a la pareja objetivo-evaluación -o mejor aún, objetivo-indicador comportamental- e integrando al actor mental que es el alumno para crear un espacio abierto a la iniciativa pedagógica.

Aunque bastante reciente, la búsqueda de las *estrategias individuales de aprendizaje*, de los perfiles pedagógicos, de los estilos cognitivos parece hoy en día desarrollarse de forma importante y beneficiarse de una amplia audiencia. Tenemos, obviamente, que alegrarnos ya que viene a completar, de forma oportuna, trabajos más antiguos que pretendían más bien poner en evidencia las constantes del aprendizaje, y presentando solamente a un sujeto formal, una vez hecha abstracción de las especificidades individuales, proponían teorías seductoras pero poco manejables para quien las pone en práctica. Ya que lo que tiene el profesor frente a él son sujetos individuales con una inteligencia cuya estructura final es sin duda la

misma, pero cuyas modalidades de aplicación son diferentes. Es verdad que conocíamos desde hace tiempo la existencia de diferencias, pero teníamos tendencia a tratarlas en términos lineales y exclusivamente cuantitativos, como si se tratase únicamente de colocar a cada uno en distintos peldaños de una escalera. No obstante, sabemos ahora que, a un mismo nivel de desarrollo cognitivo y con capacidades estructurales idénticas, pueden corresponder estrategias de aprendizaje muy heterogéneas; del mismo modo, comprendemos que un retraso en este desarrollo cognitivo puede explicarse mediante un desfase entre la estrategia utilizada de manera preferente por el sujeto y las estrategias de enseñanza puestas en práctica en su entorno... De este modo los individuos son más visuales, auditivos o motores, funcionan mejor por globalización, contraposición o análisis de un elemento, son más sensibles a la directriz de una situación, a las interacciones entre pares, organizan mejor el tiempo en pequeñas unidades intensivas o en períodos más largos... Una enseñanza que hiciese abstracción de esta realidad tendría todas las probabilidades de no resultar eficaz a no ser de manera completamente fortuita; y es por eso que la pedagogía diferencial no es un nuevo sistema pedagógico cuya moda podría ser completamente pasajera: toda pedagogía que ha tenido éxito ha sido diferencial, es decir adaptada a los individuos para quienes ha sido propuesta.

Pero la diferenciación no se da sin peligro: al respetar demasiado las estrategias individuales, ¿no nos arriesgamos acaso, a caer en la enfermedad, en el empobrecimiento metodológico del individuo, en una intolerancia inquietante a toda propuesta ligeramente desfasada y que podría ser sistemáticamente rechazada? Por este motivo la toma en consideración de las estrategias de aprendizaje no debe ser efectuada de manera mecánica, sino intentando siempre al mismo tiempo respetarlas y permitir su superación. Tarea difícil que supone el reconocimiento de la separación entre los itinerarios y los resultados, separación que el formador podrá entonces explotar apoyándose en los segundos para permitir la exploración sistemática de nuevas estrategias... De nuevo, es realmente reestructurando el triángulo pedagógico, es decir, introduciendo aquí el polo formador y su preocupación por promover el desarrollo más completo de la persona, como dejamos libre un espacio para la acción y nos adentramos en la elaboración de verdaderas situaciones de aprendizaje.

¿Cómo construir estas situaciones, ocupar este espacio? Hemos evocado las fronteras -una relación interpersonal, unos objetivos rigurosamente formulados, estrategias personales de aprendizaje escrupulosamente tomadas en consideración-, hemos sugerido cómo permanecer en el centro de este espacio manteniendo la preocupación por la tercera parte excluida -el saber mediador, la operación mental del alumno, la voluntad por ampliar sus capacidades estratégicas. Nos queda por precisar cada una de estas tres dimensiones antes de esbozar un método para dirigir un sistema como éste.

MEIRIEU, P. (1987)
Aprender, sí. Pero ¿cómo?
Barcelona, 1992; Ed.Octaedro, pàg. 85 a 91