

RECUPERAR LA PEDAGOGÍA

De lugares comunes a conceptos claves

Philippe Meirieu



PAIDÓS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA INDIVIDUALIZACIÓN EN PREGUNTA(S)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DE LA GESTIÓN TECNOCRÁTICA DE LAS DIFERENCIAS A LA PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DIFERENCIAR LA PEDAGOGÍA, SÍ, PERO ¿CÓMO?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EN RESUMEN

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

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

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

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

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

[15](#)- Una de las deformaciones más caricaturescas de “la individualización como sistema” está constituida por el tradicional método del “último vagón”: en cada grupo, en cada clase, se identifica al alumno con “más dificultades” para orientarlo a un dispositivo especializado. Pero, cuando se desengancha el último vagón, siempre existe un último vagón... ¡que no tardará en ser desenganchado a su vez! Así funciona, de exclusión en exclusión y con la conciencia tranquila, la centrifugadora escolar.

[16](#)- Una encuesta realizada en 2011-2012 en veintisiete colegios de la academia de Lyon muestra que, de las cincuenta y tres innovaciones identificadas, cuarenta y seis se refieren a la instauración de dispositivos de ayuda a los alumnos exteriores a la clase.

[17](#)- La entrada en la escritura me parece que constituye el proyecto fundador estructurante de la escuela primaria, con la condición de que no se lo interprete como la única adquisición de un conjunto de “competencias escriturales”, sino como el acceso a “la intención de escribir”. Véase, sobre esta cuestión, Meirieu (2007).

[18](#)- Sobre la obra de Ovide Decroly, véanse Hamaïde (1976), y Pourtois y Desmet (1994).

[19](#)- Este es el sentido de los trabajos de Marc Bru (1991; 2006), quien destaca el carácter positivo que tiene para los alumnos la variedad de las situaciones de enseñanza cuando el maestro utiliza “principios de organización” de los que se ha apropiado y que le permiten presentar sus diferentes proposiciones de una manera coherente.

[20](#)- He descrito este trabajo en relación con lo que llamo “el momento pedagógico” (el reconocimiento y la aceptación de la resistencia del alumno a la intención de instruirlo) en Meirieu (1995: 237-264).

[21](#)- Sobre la organización de la diferenciación pedagógica, me permito remitir al lector a Meirieu (1985b): las proposiciones que hice entonces me parecen de total actualidad. Véase también Philippe Perrenoud (2012): el autor retoma más de veinte años de trabajos sobre esta cuestión y analiza de manera muy precisa las palancas esenciales de la diferenciación pedagógica. Véase, asimismo, en el caso de la escuela elemental, la obra de Sylvain Connac (2009), que abunda en ejemplos y ofrece con gran precisión el marco y las condiciones necesarias para aplicar la pedagogía diferenciada.

[22](#)- Sobre la hegemonía de la ideología de las competencias, véase Meirieu (2012a).