

EL ESTATUTO DEL CO-SUJETO EN LAS SITUACIONES PEDAGÓGICAS

Louis Not

Universidad de Toulouse-Je-Mirail

RESUMEN

En el presente estudio el autor analiza los métodos pedagógicos que tratan al alumno, respectivamente, como «objeto» o como «sujeto» de la educación. Se mantiene la tesis de que ambos modelos educativos no son ni rechazables ni aceptables en su plenitud y se opta, en definitiva, por el denominado estatuto de «co-sujeto», donde el maestro y el alumno aparecen como polos sintéticos que se condicionan mutuamente.

ABSTRACT

In this present study the author has analysed the pedagogical methods that deal with the pupil, as «object» or «subject» of education. The thesis is maintained that both educational models are neither totally rejectable nor totally acceptable. Finally the statute named «co-subject» is chosen, where teacher and pupil emerge as synthetic poles that condition each other.

El problema del estatuto reconocido o adjudicado al alumno es muy importante en pedagogía, ya que de la elección que se haga dependen las actitudes y comportamientos, así como los roles que de él se esperan; además, a través de estos roles está en juego su propia realización como persona.

En una primera aproximación, los métodos pedagógicos pueden repar-

tirse en dos grupos según traten al alumno ¹ como objeto, es decir, como el lugar de una acción que se ejerce sobre él, o como sujeto, es decir, como centro de iniciativas y de acciones.

Estos dos puntos de vista son radicalmente antinómicos. Todo compromiso queda excluido como consecuencia de las contradicciones internas que le asaltan. No queda más que la elección, pero, al cabo de un siglo de tanteos y ensayos frustrados, de correcciones y de regresiones, esta elección no se ha hecho. Sin duda, es porque la solución no consiste en la exclusión de uno para adoptar el otro, sino en la búsqueda de una síntesis que conserve lo que las posiciones contienen de necesario y elimine el resto ².

Esta búsqueda nos ha permitido introducir la noción de co-sujeto. El co-sujeto es el TÚ; el docente y el discente dependen el uno del otro; dado que la relación es reversible, sus roles se definen por una reciprocidad entre el docente o educador de una parte, y el discente o educando de otra. Desde un punto de vista lingüístico estos participios presentes sustantivados no son muy elegantes, pero desde un punto de vista práctico son indispensables para indicar que la situación pedagógica se caracteriza por la interacción de dos sistemas de iniciativas y de actividades correlativas, uno de los cuales concierne a la enseñanza y el otro al aprendizaje. Nuestro estudio expondrá esta sistematización.

En una primera parte expondremos la trayectoria que nos ha conducido a rehusar los dos estatutos clásicos en provecho del tercero. En una segunda parte, analizaremos el estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. Para concluir resumiremos las implicaciones de la noción con vista a las actividades educativas.

LA ANTINOMIA DE LOS ESTATUTOS ACTUALES

El estatuto del alumno-objeto

Es el que le atribuyen los métodos tradicionales, en el sentido histórico del término (métodos que nos lega una tradición cultural), y en su sentido funcional (educación como transmisión: del latín *tradere*, de *transdare*: hacer pasar a otro).

¹ A lo largo de todo este artículo, la expresión «el alumno» significará el alumno en general (sujeto epistémico) y no un alumno particular. Estudiamos los problemas para una enseñanza colectiva; no es cuestión para nosotros de recurrir, como ROUSSEAU ha hecho con Emilio, a la ficción didáctica de un profesorado para exponer nuestra tesis.

² Cf. NOT, L., *El método didáctico*, in *ouvr. coll.* (1984).

Se instituyen sobre la relación entre un agente (educador o docente) y un paciente; es decir, una persona sometida a la acción del precedente (el educando o discente).

Esta concepción se aferra en la representación del niño como «un hombrecillo». Lleva en sí misma, tal representación, las connotaciones de inacabado, incompleto y de incompetencia. Esto sugiere que es necesario equipar al niño, formar en él las conductas del hombre, tratándole como se haría con un adulto desprovisto de medios. Esta actitud encuentra una confirmación en ciertas comparaciones, muy discutibles, del niño con una realidad maleable (como la arcilla del alfarero), o entendiéndolo como un receptáculo destinado a recibir los contenidos que la educación le aportará y de la cual se nutrirá³. Esta concepción ha sido reforzada por las teorías educativas que en el siglo XVIII acordaran la primacía de la educación a la evolución humana. Más recientemente, ha encontrado un importante apoyo en las ideas pedagógicas de Durkheim, quien concibe la educación como la acción ejercida por los mayores sobre los jóvenes para formarlos con el objetivo de responder a las esperanzas y necesidades de la sociedad.

Las situaciones y las acciones con miras educativas se centran, pues, en el educador. Tienen por objetivo transformar la mentalidad del alumno mediante impresiones provocadas por la palabra (curso magistral), por los objetivos mostrados (métodos llamados intuitivos) y por los preceptos y modelos a los cuales el alumno debe conformar su actividad. Los móviles de trabajo provienen de la obediencia obligatoria, a la que está sometido un individuo menor, a la autoridad que se ejerce sobre él. ¿Acaso no es ésta la del que sabe y la del que ostenta su poder en la sociedad? Se pretende suscitar motivaciones excitando la afectividad por el deseo de alabanza, por el miedo a las sanciones, por la atracción ejercida por los objetos de estudio escogidos o preparados a este efecto, por los juicios confusos unidos a la competitividad (deseo, temor, satisfacción, ansia de revancha, etc.) y por el sentimiento eufórico del deber cumplido.

Tanto en el plano moral como en el plano intelectual, se trata de una educación heterónoma basada en la autoridad del educador. Se incita mediante los preceptos, las lecciones, las exhortaciones, los modelos⁴ que se proponen para su admiración y su imitación; en general, esta educación no rehusa hacer una llamada al afecto del educando por parte de su educador⁵. Es, al mismo tiempo, represiva, sabe recurrir a los castigos

³ Cf. La etimología del verbo educar: *educare* significa elevar, pero también criar; igualmente el inglés *nurture*, como verbo, significa nutrir, criar, elevar, y como nombre, educación.

⁴ Cf. La pedagogía de ALAIN y la de J. CHATEAU.

⁵ La excepción más conocida es la de ALAIN, quien desea un «maestro sin corazón».

para inhibir los comportamientos que quiere eliminar. Ya antes de los conductistas, esta educación presentía el papel de la repetición en un proceso de formación semejante al adiestramiento. Es así, en particular, como se concibe la educación moral y social: todo se realiza para presionar al *alumno objeto*, incluso si las presiones no dan lugar más que a lecciones en forma de racionalizaciones moralizantes.

Los métodos llamados tradicionales no son los únicos que tratan al alumno como objeto. También los métodos co-activos, aun considerándose modernos y funcionalmente diferentes (1979, I,CH.2), proponen el mismo modelo. Tal es el caso de la enseñanza programada unilineal propuesta por Skinner, ramificada por Crowder, algorítmica con Landa, cibernética en la enseñanza asistida por ordenador, planificada en el método de los *curricula*. En estos casos el alumno es activo, cierto, pero activo o agente no significa *sujeto*; éste se define por el poder de tomar iniciativas y de gestionar las conductas que ha decidido emprender. En los métodos co-activos, en cambio, los objetivos, los actos a realizar y la organización secuencial para lograrlos vienen fijados por el programa, es decir, en último análisis por el educador. Mediante el programa interpuesto, éste dirige al alumno mediante la red de los procesos cognitivos al igual que el guardaagujas dirige un tren en la red de vías de una estación. La gestión que el programa impone al alumno imprime, en sus estructuras nerviosas, una huella, un roce, que, por reactivación en situaciones cognitivas análogas, se convertirá en estructuras de los comportamientos a realizar. Se trata de un adiestramiento científicamente organizado. El estatuto del alumno es, pues, el de un objeto; aunque parezca que aquél decide las respuestas a dar a lo que se le propone, esta decisión le es, a menudo, impuesta por la estructura del programa ⁶.

El estatuto del alumno-sujeto

Se reconoce en la llamada Escuela Nueva. Su tesis es diametralmente opuesta a la precedente. El niño no es un «hombrecillo» sino un «proyecto de hombre»; no es un ser incompleto o inacabado, sino un ser en desarrollo, caracterizado en cada nivel por una unidad funcional y por una mentalidad equilibrada, aunque profundamente diferenciada de la del adulto. La educación no es el efecto de una acción ejercida desde el exterior, sino un desarrollo autónomo nacido del interior por la dinámica

⁶ Es evidente en un sistema algorítmico, pero también en el sistema skinneriano de respuestas llamadas construidas; un programa sólo es considerado si en los ensayos permite obtener al menos un 95 por ciento de respuestas acertadas.

de las necesidades y favorecido por el medio natural y el grupo social. Ésta hace, así, del alumno, un sujeto, puesto que se convierte en el centro de iniciativas y de acciones.

Los partidarios de esta concepción encuentran su antecedente en Rousseau, aunque se justifica también, este modelo, por razones ideológicas: desalienar al hombre liberándolo desde la infancia de toda autoridad magistral y, en consecuencia, de toda autoridad intelectual o moral. Las pedagogías no directivas constituyen el más alto nivel de esta sistematización⁷.

Tal concepción se apoya, por otra parte, en los datos psicológicos: el progreso de la psicología del niño y la del aprendizaje han mostrado, la una la originalidad de la mentalidad infantil en relación con la del adulto, y la otra el papel de la acción en la producción de estructuras cognitivas y en el desarrollo de los aprendizajes.

La educación se centra en el alumno: se trata del puerocentrismo; la norma, a la vez fundamental e implícita, es la de la no intervención pedagógica. Guiado por la dinámica de las necesidades existenciales, el alumno tantea y a través de observaciones y experiencias acaba por descubrir las vías del Bien y de la Verdad, los saberes que constituyen su cultura, así como las normas de la vida social experimentadas por sus iguales. No es una educación en el sentido transitivo del término; es una autoeducación. El educador no interviene más que a título subsidiario.

EL TRATAMIENTO DIALÉCTICO DE LAS OPOSICIONES. EL ESTATUTO DE CO-SUJETO

Crítica conjunta de las dos concepciones

Es preciso distinguir entre educación constituyente y educación constituida. Esta última se define como un conjunto de potencialidades relativas a las actitudes, a los comportamientos y a las conductas del educando. La educación constituyente, en cambio, es la formación, o la transformación, de los componentes de este conjunto. Estas potencialidades son esquemas, es decir, estructuras puramente mentales surgidas de la repetición de nuestros actos, y constituyen las disposiciones a producir, en circunstancias dadas, una acción de una determinada forma.

⁷ Desde el principio, en efecto, estos métodos se orientan hacia la no directividad ilustrada principalmente por TOLSTOI en *Yasnaia Poliana*, los pedagogos libertarios de Hamburgo, las pedagogías autogestionarias de los años 60 y siguientes. (Cf. J.R. SCHMID, 1936, y G. SYNDERS, 1934).

Por otro lado, cualquier cosa que se haga, los esquemas no serán más que un producto de la actividad del sujeto. Esto parece, pues, validar fundamentalmente la hipótesis del alumno-sujeto y el hecho de centrar en él las situaciones educativas.

¿Se trata de validar, así, una educación fundamentalmente puerocéntrica que se referiría principalmente y a título esencial a las necesidades y a los intereses del alumno? (Cf. A. Bloch, 1948). No, sin duda, pues el puerocentrismo conlleva una amenaza de reducir las perspectivas a las del niño, de restringir la educación a sus experiencias y a su capacidad de proyección, privilegiando su campo cognitivo, los contenidos relativos a su medio en materia de necesidades, intereses, sentimientos, representaciones, esperanzas, informaciones, etc. Esto, evidentemente, no puede favorecer más que a los alumnos favorecidos ya por su medio y desfavorecer a los que tienen obstáculos en el suyo, ventajas o desventajas a menudo acentuadas por la concentración de unos y otros bajo el efecto de factores profesionales, económicos, sociales, étnicos, culturales, etc., en diferentes zonas geográficas. Por otra parte, dejado a sus únicos recursos, el alumno corre el riesgo de quedar desamparado en el centro de un universo de débil contenido y sin apertura ni perspectiva. Esto sugiere la restitución del papel esencial del educador, pero la necesidad de considerar al alumno como sujeto, es decir, de colocarlo en el centro de iniciativas y de acciones, nos conduce a darle un estatuto y unos roles diferentes de los que la escuela tradicional le ha conferido.

Ésta no puede ser un distribuidor de conocimientos. El saber no se transmite; es el resultado de una construcción efectiva para el que aprende. Mas el alumno no lo puede descubrir ni inventar todo. Necesita materiales que el educador puede proporcionarle, si bien materiales no elaborados con el fin de que él organice sus esquemas de representación y de acción, que los elabore él mismo.

La formación del educando mediante las impresiones que se considera que producen el discurso magistral o la exhibición de objetos apropiados, o el espectáculo de situaciones estimadas significativas y valiosas, es una formación ilusoria porque sólo la actividad del alumno es propiamente formadora; las impresiones sólo tienen el efecto de estimularla dándole un apoyo sobre el cual aquél se ejercerá; es al sujeto a quien le corresponde estructurar la aportación de dichas impresiones. Por otra parte, en el mundo moderno, la multiplicación de mensajes favorece la inatención. Falta el poder de tratarlos todos; uno se habitúa a asistir a su difusión sin hacer nada para recibirlos, y esto tiene lugar también con aquéllos que la escuela emite. Para que el mensaje sea eficaz, precisará que su recepción venga seguida de un análisis rápido, y éste seguido de una reproducción mental (es lo que se hace al tomar notas en una clase oral).

Es, pues, preferible, que el maestro sólo intervenga cuando las iniciativas del alumno o su actividad se bloquean por una necesidad no satisfecha; entonces el educador puede tomar la iniciativa de responder. Se convierte así en fuente (entre otros), en emisor y supervisor de las informaciones dadas, sean de su propio saber o de documentos (libros y otros) de los que pueda disponer; estas informaciones pueden organizarse en forma de mensajes descriptivos, narrativos, explicativos, demostrativos, etc.

Gracias a esta intervención, el alumno puede beneficiarse de los contenidos de una herencia cultural que correrían el riesgo de no conocerse en el seno de una educación únicamente alimentada por los propios descubrimientos del alumno.

El educador no es un soberano de quien todos dependen y que a su vez no depende de nadie, como es el caso en que el alumno es tratado como objeto. Una autoridad así tiende a frenar las iniciativas de los subordinados. En la formación moral corre el riesgo de aplastar la personalidad en lugar de asegurar su expansión. En la formación intelectual favorece el dogmatismo del maestro y ahoga el espíritu crítico del alumno. Éste sólo puede ponerse como sujeto sometido a la violencia. Sin embargo, esto no implica la eliminación del maestro. Para formarse, el joven necesita encontrar la resistencia de otros y de las instituciones, vivir los conflictos que le oponen a ellas y superarlos. El educador no debe, por consiguiente, renunciar a las funciones que por otra parte se le atribuyen, aun si asumiéndolas entra en conflicto con el alumno. Los posibles conflictos serán claramente atenuados y más fácilmente superados si la educación acepta un contrato bilateral entre el educador y los alumnos.

La función del educador no es la de un modelo que el alumno debe imitar. El modelo de adulto actual no es ni el de la perfección, ni probablemente el del hombre del mañana. Tampoco es, en las situaciones vividas, un modelo sobre el que el niño puede calcar sus acciones o sus pasos. Incluso si el adulto suscita un deseo de identificación, la imitación que el niño puede hacer no será reproducirla: las estructuras de su funcionamiento psíquico, en particular intelectual y afectivo, no son idénticas a las del adulto, como demuestra la psicología genética en todos los sectores. Sin embargo, el adulto deberá ofrecer una imagen estimulante hacia la cual el alumno pueda pensar: «Yo seré parecido a él». El adulto lo atraerá, pero no presionándolo.

Esto no constituye un juicio. Mejor que nadie C.R. Rogers (1976) ha explicado lo que puede tener de paralizante la perspectiva de ser juzgado. Los estudios docimológicos han explicado, por su parte, todo lo que hay de subjetivo en las calificaciones, incluso si se refieren a criterios llamados objetivos. En cuanto a las apreciaciones cualitativas, se conoce su efecto

reforzador cuando son laudatorias, pero también se advierte su efecto inhibitor cuando expresan censura. La educación tradicional confunde a menudo el error con la culpa; más exactamente la noción de *falta* (que etimológicamente significa «ausencia») arrastra una connotación moral: hay que disociar todos estos sentidos, reparar las faltas mediante la evaluación formativa⁸. La definición de los programas de trabajo, en términos de objetivos esperados bajo forma de comportamiento a construir (V. et G. de Landshere, 1975), aporta actualmente excelentes instrumentos para esta empresa. Los partidarios de una educación puerocéntrica defenderán, quizás, la autocorrección; pero, confiada al alumno, a menudo sólo consiste en corregir las respuestas falsas y en sustituirlas por las correctas, mientras que corregir el error es algo bien distinto. Consiste en remontar a su origen, en comprender la causa y en seguir su evolución para corregir los efectos. Ésta no puede ser tarea exclusiva del maestro ni del alumno, sino el producto concertado de la acción de ambos, trabajo en el que el educador desempeña el papel de centro de referencia: es el experto.

Queda el problema de la socialización. El educador no sabría ser el instrumento de una socialización forzada. La socialización es impulso, no presión. El movimiento hacia el otro es precoz y espontáneo, simplemente frenado en primer lugar por el egocentrismo. El deseo de pertenencia y la integración respetuosa de originalidad se acentúan posteriormente. Este deseo alcanza su paroxismo en la adolescencia y las resistencias que encuentre entonces suscitan la rebeldía. En tanto que mediador entre los jóvenes y la cultura del grupo, el educador tiene la función de informar al alumno sobre las instituciones y sobre la vida social, de hacerle reflexionar y de dejarle criticar, vigilando que no se pierda en un nihilismo sin perspectivas. Para suscitar el aprendizaje, corresponde sin duda al enseñante el hecho de crear las condiciones de trabajo y de la vida de grupo que hagan vivir a los alumnos la experiencia exaltante de la pertenencia, haciéndoles tomar consciencia de las limitaciones que entraña la dependencia de los individuos por su relación de pertenencia al grupo.

La superación de las oposiciones: el estatuto de co-sujeto

En resumen, no hay educación si no es bajo forma de aprendizaje de conductas y esto se efectúa tanto mejor cuanto el alumno tiene el estatuto permanente de sujeto. Sin embargo, el aprendizaje se alimenta tanto de

⁸ Recordamos que la evaluación se refiere a los comportamientos aprendidos; *sumativa*: establece el balance de los que han formado parte de un conjunto a dominar; *formativa*: hace reparar, comprender y corregir los errores.

contenidos culturales como de tanteos empíricos. Esto requiere la intervención de un mediador habilitado para tomar la iniciativa de intervenir cuando el alumno no puede efectuar solo lo que exigen los aprendizajes requeridos para su educación. Así se elimina la fórmula que reduce la función pedagógica a una atención expectante ante las iniciativas de un sujeto sobre el que recae la carga de descubrirlo todo por sí mismo. Pero la mediación pedagógica no es identificación del maestro con el saber (para substituir una acción unilateral por una relación dialéctica), entre sujeto educando y objeto a aprender. Es una relación de reciprocidad vivida entre un sujeto que aprende y un sujeto que ya domina lo que el otro está aprendiendo.

El sujeto es el YO (*MOI*) cuando dice YO (*JE*), pero no es más que el YO (*MOI*), es decir, una individualidad cerrada en sí misma. Es el YO (*MOI*) a quien el otro dice TÚ o quien dice TÚ al otro, puesto que la relación YO (*JE*) - TÚ es recíproca. El estatuto es lo que hace del otro un análogo del YO (*MOI*), sin prejuicio para su individualidad, puesto que su alteridad es reconocida. Se establece el valor del compañero. Como escribía G. Bastide (1953, 174): «El YO (*JE*) es un sujeto de valor, es decir, otra persona. Se define por las mismas características que el YO (*JE*), puestas en reciprocidad con este último. Su calidad de agente no se pondrá en duda, puesto que el YO (*JE*) experimenta a cada instante que el TÚ está dotado de una libre iniciativa, análoga a la suya propia en lo que concierne a la apertura o a la cerrazón hacia otros». Por ello nos parece natural eliminar todas las resistencias de los que temen que las iniciativas de la enseñanza alienan la libertad del que aprende, así como tranquilizar a los que temen que la libertad reconocida al educando ahoga el papel irremplazable del educador.

Por homología con la psicología y la moral, llamamos educación en primera persona la del *alumno-sujeto*; educación en tercera persona (no-persona según Benveniste), la del *alumno-objeto*, y educación en segunda persona, la que hace del educador y del educando cada uno el *co-sujeto* del otro, es decir, la que realiza la síntesis de la educación en primera persona, en la medida en que se abre a las iniciativas del educando, y de la educación en tercera persona por el papel que le reserva al educador, cuya acción sobre el alumno se transforma en acción hacia el alumno.

LOS CO-SUJETOS EN LAS SITUACIONES EDUCATIVAS

La relación intersubjetiva de los co-sujetos

Se han cometido muchos errores, y a veces engaños voluntarios, decre-

tando la igualdad entre el que enseña y los que aprenden. A pesar de su estatuto de *co-sujeto*, la relación pedagógica docente-discente no es ni puede ser paritaria, puesto que no se puede enseñar algo si no se conoce mejor que el que lo está aprendiendo. No se trata en absoluto de una relación simétrica, ya que el aspecto que cada uno pone en tanto que sujeto, es decir, su sistema de iniciativas, no es idéntico al del otro. Es recíproco en la medida en que la acción de cada uno responde a la del reciprocante, pero esta reciprocidad no es cosa obvia; se la acepta tácitamente o contractualmente por principio. La relación está expuesta a tomar forma conflictiva si las dos subjetividades se oponen de forma radical; pero una forma bilateralmente contractual, es decir, basada en la obligación de cada uno de los dos co-sujetos hacia el otro, tiende de forma natural a facilitar la eliminación de tales conflictos. Este contrato, siempre revocable, puede ser el límite de una fase de reflexión al principio del ciclo o del año escolar. Interesa entonces saber que la instauración del otro como *co-sujeto* no es el efecto de una convención *a priori*, ni de un contrato original; se llega al contrato o a la convención, no procediendo deductivamente, sino a partir de una experiencia vivida.

Lo importante es que la relación se establece entre dos sujetos de valor. A menudo se define al niño o al adolescente en referencia a la persona, en la medida en que ésta es única e irremplazable. Esto es cierto pero insuficiente. El educando es un sujeto de valor por las promesas de humanidad que lleva en sí mismo, y que la menor torpeza, o carencia, puede perturbar, desviar o agotar. El docente le hace sujeto acogiendo o suscitando sus iniciativas y un sujeto de valor, sosteniendo las que manifiestan una preocupación por sobresalir como respuesta a los impulsos del crecimiento, y en la dirección de una expansión de sí mismo en tanto que *persona*; en efecto, hacer del otro un sujeto de valor es, ni más ni menos, tratarlo como persona. A los ojos del alumno, lo que le define como sujeto de valor es el saber y la esperanza que esto hace surgir. J. Maritain lo entiende claramente, puesto que ha escrito (1962, 136) hablando de los docentes: «...el niño espera de ellos aquello de lo que él tiene necesidad: saber ser guiado positivamente y aprender lo que ignora». Tales son, en efecto, las verdaderas necesidades del niño y del adolescente. Si esta esperanza queda sin respuesta, o decepcionada, aunque el docente se presente como sujeto ante los alumnos, nunca será admitido en la dignidad de *co-sujeto* por ellos.

Los respectivos papeles del docente y del discente

En suma, la enseñanza debe ser concebida como una respuesta a las necesidades del niño, no a las necesidades concretas de la existencia

corriente, como pretendían los fundadores de la Escuela Nueva, sino a las necesidades de realización de sí mismo, a las necesidades surgidas de los desequilibrios que conllevan el crecimiento, los cambios sociales o las expectativas personales. Todo ser humano, en efecto, es portador de un proyecto de sí mismo más o menos preciso; al menos es portador de proyectos de actividades que responden a sus aspiraciones profundas. La escuela, por su parte, tiene su propio proyecto expresado en los programas, y el drama del escolar reside en que el proyecto de la escuela es divergente del suyo, cuando no entra en conflicto con el mismo⁹. La enseñanza contestataria se empeña en invertir esta relación haciendo de los contenidos que propone una respuesta al proyecto del alumno. No se trata de partir de los intereses o de las proposiciones del alumno, como se ha dicho a menudo (Cf. J. Dewey, 1947, 95-96); se trata de alimentar al alumno en los contenidos enseñados que él utilizará en la construcción/reconstrucción de su propio proyecto, o de hacérselos descubrir. Esto supone una actitud particular de cada *co-sujeto* respecto al otro; parece que la actitud ideal sea la de la empatía, es decir, «una trayectoria participativa con miras a la comprensión de los otros, en tanto que otros, y a la previsión de sus potencialidades» (PH. Maucorps y R. Bassoul en P. Foulquie y col., 1962, 210). Sencillamente, consiste en ver las cosas con los ojos de los demás a pesar de continuar siendo uno mismo. (G. Rogers, 1976, *passim*). El alumno, en efecto, ni es idéntico al docente ni está llamado a serlo por la única razón de ser su alumno. De entrada, docente y discente son física, psicológica, social y culturalmente distintos. Sus intereses, sus referencias, sus estructuras de pensamiento difieren más o menos profundamente; de ahí la dificultad que entraña para cada uno el ver las cosas con los ojos del otro.

Y, no obstante, esta descentración resulta indispensable. Para el docente, se trata de situar los contenidos educativos y las intervenciones que los aprendizajes requieren en lo que es el alumno y en lo que aspira a ser. Se trata principalmente de situarlos al nivel de las estructuras mentales actuales con el fin de favorecer su asimilación y presentarlos bajo aquellas condiciones que fuercen sus estructuras mentales a acomodarse a ellos dentro de la perspectiva de ir más allá. Corresponde al docente favorecer los conocimientos del nivel actual y preparar las vías de acceso a los

⁹ En el siglo XIX, la rareza de las informaciones provenientes del medio y el deseo de conocimientos destinados a favorecer la promoción social suscitaban una convergencia entre programas de educación y proyectos personales, acentuada además por el hecho de que los exámenes y concursos que regían la promoción consistían en la prolongación estricta y directa de los programas escolares. Actualmente brota de todas partes, y los conocimientos constituyen un discriminante relativamente fiable.

niveles superiores, transformando los programas en proyectos a largo plazo: ¿Cómo se integrarán las adquisiciones actuales en las adquisiciones ulteriores, y qué transformaciones sufrirán del hecho de su integración? Éste es el problema. Las informaciones aportadas por la psicología genética aclararán la solución. Para el docente, ser él mismo cuando ve las cosas con los ojos del alumno implica negarse a alterar el proyecto educativo del que es responsable (ante la sociedad y, tarde o temprano, ante el alumno mismo) para calcarlo de los intereses actuales del alumno.

Por tal motivo, ver la situación con los ojos de los otros conlleva admitir la exigencia social a la que responde el proyecto educativo, y de la que el docente es el intérprete responsable. Pero el alumno verá, en primer lugar, aquello que se le dará a ver. En la búsqueda de fundamentos seguros para una autoridad que suponían incontestable, los docentes a menudo se convierten en instrumentos de la presión y de las exigencias sociales. Así se explica que, en la prolongación, o en el reflejo, de las luchas sociales, los docentes aparecían como adversarios, e incluso a veces como enemigos, de los estudiantes. Hay que restablecer los hechos y corregir la imagen. Por sí mismo, el docente no exige nada del alumno. Es la sociedad quien tiene exigencias para satisfacer las necesidades de su propio funcionamiento, y son los padres quienes exigirán con el fin de preparar el futuro de sus hijos. El docente es un facilitador del aprendizaje; es el aliado del alumno y todo lo que puede hacer como adversario no es más que la perversión de su papel. Para el alumno, ver las situaciones con los ojos del docente comporta ver en éste a alguien que le atiende y con quien se puede contar. Ser *él mismo* significa rehusar a disolverse en los otros, es llevar a cabo actuaciones personales, tomar iniciativas y realizar acciones en las que se asumirá la responsabilidad ante el co-sujeto.

LA INDUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA POR EL APRENDIZAJE Y DEL APRENDIZAJE POR LA ENSEÑANZA

La enseñanza dialógica viene determinada por las necesidades que se perciben a través de las iniciativas tomadas por el co-sujeto que está aprendiendo. Pero la toma de iniciativas supone condiciones favorables y aceptar el aprendizaje. Las condiciones fundamentales son más bien las libertades: de emprender, de organizar, de evaluar, de criticar, de comunicar para informarse, de interrogar, de replicar; igualmente, las de elegir y de equivocarse. Esto precisa la gratuidad, es decir, la ausencia de sanciones (notas, clasificaciones, reprimendas, etc.). Esto significa la aceptación incondicional por parte del docente de todo cuanto el alumno ha producido, cargando con la responsabilidad de hacer perceptibles las in-

suficiencias o las imperfecciones y de hacerlas corregir. Es lo que se llama la evaluación formativa. No se trata, como ya hemos visto, de evitar a toda costa el error, pues el error es educativo; hay que evitar su persistencia y, por ello, rectificarlo cuando se produce. También hay que evitar los naufragios y por ello descubrir los puntos débiles y las lagunas. Los juicios de valor (bien, mediocre, mal, etc.) carecen de utilidad, lo mismo que las calificaciones, de las que se dice que nada miden. Los objetivos de aprendizaje deben definirse bajo forma de comportamientos a dominar (Cf. F. Mager, 1972), y la evaluación sumativa consiste en captar los que lo han sido y los que no. Con estas dos formas de evaluación, lo que el docente introduce en la situación no es un juicio acerca del valor de su *co-sujeto*, y que, afectándole en lo que es, corre el riesgo de afectarle en lo que hace; es una especie de imagen especular de lo que sabe y los medios para mejorar lo que aquélla refleja.

La noción de iniciativa se define por la espontaneidad: tomar la iniciativa es emprender por sí mismo una acción o una actividad, pero la llamada a las iniciativas del educando no impone al educador abstenerse de toda intervención. Éste tiene plena libertad de sugerir comportamientos, de indicar las direcciones favorables, de señalar los obstáculos o posibles derivaciones. Pero hace falta ir incluso más lejos. Existen modos de acción, formas de proceder para encontrar y tratar la información, variables según las disciplinas. Hay formas de proceder a fin de estudiar la historia de un período, la geografía de una región, una obra literaria, un problema de matemáticas, un problema de expresión, etc.

Son las modalidades generales de la actividad cognitiva lo que hay que hacer en primer lugar, indicando lo que está por hacer y lo que puede estar ya hecho.

A partir de la aplicación de tales modelos de actividad se une la interacción de la enseñanza y del aprendizaje. El alumno aborda los contenidos a estudiar según las modalidades que le han sido enseñadas, es decir, mostradas. A partir del momento en que un obstáculo frena su progreso, o desde que las consecuencias de un error que ha cometido se convierten en demasiado importantes para el desarrollo de los conocimientos, el docente interviene según una forma apropiada a la situación. Unas veces, será la intervención llamada de espejo la que envíe al alumno la imagen de la situación y la de lo que ha hecho. Otras veces una intervención puntual será suficiente para relanzar un proceso bloqueado. En otras ocasiones será cuestión de una intervención-conferencia consistente en exponer un contenido que el alumno no puede encontrar solo. También podrá tratarse de una intervención de reorientación destinada a hacer tomar consciencia de sus errores de dirección a un alumno confundido, y ayudarle, si él no lo consigue solo, a descubrir la buena orientación. En

todos los casos, se trata de respuestas ofrecidas a las necesidades del alumno, y esto es lo que distingue a la enseñanza dialógica de la enseñanza de inculcación practicada con el *alumno-objeto*.

En conclusión, rechazamos el estatuto del *alumno-sujeto* en el centro de las situaciones pedagógicas. Éstas no se definen fundamentalmente ni por la enseñanza ni por el descubrimiento empírico, sino por una relación entre aprendizaje y cultura que, sin excluir ni la invención ni el descubrimiento individuales, los relega a las invenciones y a los descubrimientos, más globalmente a los conocimientos adquiridos a través de los que nos han precedido históricamente. Pero los contenidos de la memoria colectiva son tan vastos, tan complejos y tan elaborados en su forma actual que es necesaria una mediación para hacerlos accesibles a los que están formando su pensamiento y construyendo sus conocimientos. Esta indispensable mediación impone, en las situaciones educativas, la actividad de alguien que tenga por función enseñar. No es un portavoz que expresa un saber que el alumno deberá memorizar. Es un animador, un informador, un experto que observa, que registra los objetivos esperados y anota los que no lo son; en fin aquel que, eventualmente, induce a rectificar o reorientar una trayectoria árida. Sólo el estatuto del *co-sujeto*, reconocido por su compañero, es susceptible de asegurar la indispensable relación dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza.

Es la condición *sine qua non* para alcanzar una educación en segunda persona en la cual cada uno reconoce en el otro un sujeto valioso.

BIBLIOGRAFÍA E ÍNDICE DE LOS TRABAJOS CITADOS

- ALAIN, *Propos sur l'éducation - Pédagogie infantine* - PUF, París 1987, édition revue et augmentée.
- AVANZINI, G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Privat, Toulouse 1975.
- BASTIDE, G., *Méditations pour une éthique de la personne*, PUF, París 1953.
- BLOCH, M.A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, París 1948.
- CHATEAU, J., *La culture générale*, Vrin, París 1965.
- COLLECTIF (s.d. L. NOT), *Une science spécifique pour l'éducation*, Service des publications de l'Université de Toulouse-le-Mirail, Toulouse 1984.
- DEWEY, J., *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel y París 1947, 8ème éd. 1967.
- DURKHEIM, E., *Éducation et sociologie*, PUF, París 1969.
- GONZÁLEZ - SIMANCAS, J.L., El diálogo profesor-alumno, síntesis de información-formación universitaria, *I Jornadas Pedagógicas Formación e Información*, Universidad de Navarra 1985.

- LANDSHEERE, V. et G. (de), *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris 1975.
- MAGER, F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Gauthier-Lillars, Paris 1972.
- MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris 1969.
- NOT, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse 1979.
- , *Enseigner et faire apprendre*, Privat, Toulouse 1987.
- , *(Sur l'enseignement répondant et la pédagogie en seconde personne)*:
Comunicación - «Personne, modèles pédagogiques et enfants de classes populaires», Colloque Université de Rouen, Mars 1986.
Comunicación - «La pedagogía en segunda persona», *I Jornadas Pedagógicas Formación e Información*, Universidad de Navarra, 1985.
Comunicación - «À propos de la mise à l'épreuve des méthodes pédagogiques», 30ème colloque de l'Association de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, Mons (Belgique), 8-9-10 Mai 1986.
Comunicación - «Projet d'évaluation destiné à valider un enseignement répondant», Colloque *Évaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, INRAP, 17-19 Septembre 1986.
- , «Enseignement et formation en seconde personne», *HOMO XXV, Recherches et pratiques didactiques*, 1986 - Service de Publications de l'Université de Toulouse-le-Mirail.
- ROGERS, C.R., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris 1976.
- SCHMID, J.R., *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Maspero, Paris 1971.
- SNYDERS, G., *Où vont les pédagogies non-directives?*, PUF, Paris 1973.

