

MARIA-ALICE MÉDIONI

Por

TONI RAMONEDA



Por una escuela de la emancipación

Maria-Alice Médioni llegó a Lyon con cuatro años desde Túnez. Su padre había huido de Cartagena en uno de los últimos barcos de la República y como en los campos de internamiento del sur de Francia ya no quedaba sitio, los llevaron a Argelia, entonces territorio francés, pero la situación era igual de difícil, así que terminaron en un campo en Túnez. Allí, entre republicanos escapados, nació Maria-Alice. Luego decidiría ser profesora de español y ejercer en Vénissieux, en el extrarradio de Lyon. Sólo lo dejó hace unos años, tras veinticinco de ejercicio, para doctorarse en Ciencias de la Educación e integrar la docencia universitaria. Dejó el barrio, pero no ha dejado de transmitir, de practicar y de hacer evolucionar un tipo de pedagogía, impulsada en los años veinte en Francia bajo el nombre de *Éducation Nouvelle*, fundamentada en los llamados métodos accionales y encaminada a construir una nueva educación para una vieja aspiración: el hombre emancipado.

Construir el origen

Quizás lo más difícil para el profesor consista en asumir que todo saber es construido. Por eso creamos programas con principio y final, clases que se abren y se cierran, ciclos universitarios o cursos anuales. Pero la primera pregunta no deja de ser siempre la misma. ¿Por dónde empezamos?

Maria-Alice Médioni: Yo empiezo por dar la palabra a los alumnos. Pero esto no es el principio, todo empieza con una situación.

Toni Ramoneda: Pues ahí va la situación con la que te propongo comenzar: cuando yo llegué a Lyon, hace ya unos años, había una palabra que me aterrorizaba. Era la palabra Vénissieux. ¿Qué significa este nombre para ti?

M-A.M.: Vénissieux es un lugar particular y un poco místico. Es donde conocí a mi marido y también es el lugar en el que decidí enseñar, lo cual no era una decisión fácil.

T.R.: ¿Por qué?

M-A.M.: Gérard, que todavía no era mi marido, vivía allí, yo era de Villeurbanne, otro municipio del área metropolitana de Lyon. En aquella época era inconcebible en mi familia, pese a la enorme apertura de miras de mis padres, que yo me fuera de casa sin más. Así que encontré una astucia, convencí a mi padre de que para preparar las oposiciones a profesora necesitaba espacio. Eran los años setenta y si pedías un piso en Vénissieux, y más aún en el barrio Les Minuettes, lo tenías en el acto. Así es como empezó todo.

T.R.: Así que Vénissieux, este suburbio que a mí me aterrorizaba es, en realidad, el amor, la libertad y el trabajo...

M-A.M.: Sí y el espacio también. Porque toda mi educación, hasta que terminé la carrera, la hice con una especie de banqueta fabricada por mi padre que ponía sobre mis rodillas y me servía para trabajar. Fue allí, en Vénissieux, donde descubrí el espacio.

T.R.: En circunstancias muy diferentes, tus padres también habían tenido que marcharse de su casa.

M-A.M.: Mi padre estaba condenado a muerte por Franco por haber formado parte del equipo que hundió el Baleares, la joya de la marina franquista. Tras huir de España terminó en un campo de concentración en Túnez. Todavía conservo su escudilla, pero como era una persona con iniciativa, un día que alguien preguntó si había mineros entre los internados, mi padre levantó la mano aunque, por supuesto, nunca había sido minero. Los montaron en camiones y los llevaron a la mina y, al llegar, alineados como siempre en estos casos, alguien preguntó si había un camarero y mi padre levantó de nuevo la mano. Así es como salió del campo. Para mí estos gestos han sido fundadores.

T.R.: Gestos de...

M-A.M.: ...De aprovechar la oportunidad que te va a permitir seguir con vida.

T.R.: Tus oposiciones a profesora, la Agregación como se llaman en Francia, representaron también esta oportunidad.

M-A.M.: Sí. Y era ofrecerles a mis padres la revancha que merecían. Cuando con mi madre íbamos a España durante las vacaciones, la Guardia Civil siempre nos obligaba a abrir nuestras maletas en la frontera de Portbou. Las registraban y dejaban al descubierto las prendas más íntimas para humillarnos. Por eso te decía que «la maleta de Portbou» es algo muy concreto para mí.

Construir un compromiso

Cuando uno observa a Maria-Alice en su trabajo es difícil no reparar en la maleta, repleta de materiales pedagógicos, que siempre lleva con ella y en la delicadeza, el pudor tal vez, con que la maneja. A imagen, se me ocurre, de como se maneja el compromiso.

T. R.: Estamos, pues, en Vénissieux y te decía que la primera vez que lo pisé, fue para ir al teatro.

M-A. M.: No es exactamente la primera visión de Vénissieux que tiene la gente...

T. R.: De hecho, fui al teatro y tan pronto terminó la obra me subí al coche y volví a mi barrio.

M-A. M.: Por eso te decía que era un lugar mítico. Estábamos a mediados de los años setenta y existía una dinámica que hacía que todos los militantes fueran a Vénissieux. Todo el trabajo social, el llamado trabajo humano, todo se hacía en Vénissieux. Había trabajo y había un teatro y nosotros todo esto lo veíamos. Hoy hay miedo de ir allí. Se tiende a pensar que no vale la pena, que la gente de allí no es capaz. No digo que no quede gente comprometida, digo que entonces había una dinámica y había que experimentar.

T. R.: ¿Y si te pido ahora que te evalúes?

M-A. M.: En mis dos primeros años considero que hice cosas pedagógicamente horribles. Hice lo que pude, pero me encontré en tal contradicción conmigo misma, con lo que había soñado desde pequeña que me dije: voy a hacer otra cosa. Fue entonces cuando oí hablar del GFEN (Grupo Francés de Educación Nueva) y me di cuenta de que se podían hacer muchas cosas. Cosas distintas de las que se hacían en la escuela tradicional.

T. R.: ¿Qué tiene de malo esta escuela tradicional?

M-A. M.: Que se reduce a escuchar la lección y hacer los ejercicios. En mi época teníamos los exámenes trimestrales, aprendíamos las lecciones de memoria y las restituíamos correctamente y de manera legible. Teníamos que ser aplicados. Luego estaba lo que tú hacías fuera de la escuela. Yo, por ejemplo, como en casa no teníamos enciclopedia, copié a mano de la primera a la última página del *Lagarde et Michard*. Era un libro de referencia que necesitaba para la escuela y porque estaba aprendiendo un idioma extranjero y una cultura. Esto no era el trabajo prescrito, era

el trabajo que yo misma me atribuía. Por eso insisto hoy en que a los alumnos hay que incitarlos a que vayan más allá de lo prescrito. Es este apetito por lo periférico lo que hay que desencadenar.

T. R.: ¿Aunque pase por copiar un libro entero?

M-A. M.: Todo reside en el proyecto. Esta copia me permitía disponer de un libro de referencia. No era copiar como copiábamos en la escuela o como se copia la lección de la pizarra, era otra cosa y era mi propio proyecto.

T. R.: Un día te escuché decir que la masificación de la enseñanza era una gran noticia porque se había luchado mucho para conseguirlo. Sin embargo, cuando todo el mundo puede acceder a la enseñanza superior su valor cambia y deja de ser una forma de ascensión social.

M-A. M.: En términos macro-sociológicos seguramente pero desde un punto de vista individual, para un chico de Minguettes, mi barrio, no te puedes imaginar lo que significa acceder a la universidad. Aún hoy veo a chicos en su primer año orgullosos de estar ahí. El problema es que llegan desamparados. Por eso el compromiso de la educación tendría que pasar por que nadie se sienta desamparado frente al mundo.

Un conocimiento propio y común

Para que nadie se sienta desamparado hay que construir un mundo del que todos podamos ser partícipes y por eso Maria-Alice Médioni se toma muy en serio esta frase del psicólogo ruso Vygotski que cita en su tesis: «Un individuo, solo, podría perfectamente no aprender nada de nada».

M-A. M.: Es una cuestión de interacciones. Cuantas más interacciones ricas y cuestionadoras vives, tanto más se te obliga a escoger, a hacerte preguntas y, en definitiva, a determinarte tú mismo.

T. R.: ¿Y qué hay entonces de esta autonomía del alumno que tanto se celebra hoy en día?

M-A. M.: Pues que al alumno primero habría que darle los medios para que se la pueda construir. El ser humano no es autónomo, quizás seamos la especie más dependiente que existe y es precisamente porque vivimos en estas interacciones, con estas paradojas y contradicciones, que podemos construirlas.

T. R.: Sí pero el mito de la emancipación consiste en creer que yo soy autónomo y puedo espabilarme solo.

M-A. M.: A eso tendemos, sí... Pero nunca nos espabilaremos solos porque dependemos de las interacciones y precisamente la emancipación, la verdadera autonomía, consiste en saber que no vas a poder espabilarte solo.

T. R.: De ahí la palabra auto-socio-construcción del conocimiento con la que se define el tipo de pedagogía de la educación nueva.

M-A. M.: Sí, con eso lo que se expresa es que quien aprende siempre es un sujeto, un individuo, nadie puede aprender por otro pero al mismo tiempo nadie aprende solo, aprendemos en interacción con los demás y no mediante una simple impregnación o imitación, aunque la imitación sea importante en el proceso de aprendizaje, sino porque llegamos a construir nuestro propio conocimiento.

T. R.: Ya. Y cuando llegamos a un instituto con un público difícil, como se dice...

M-A. M.: *Convertido en difícil.*

T. R.: Bien, chicos cuyas vidas son difíciles...

M-A. M.: Sí, eso es.

T. R.: Un público, pues, con el que nos comprometemos a aportarles algo y cuya situación es ya precaria respecto al mundo en el que viven, ¿debemos explicarles que to-

dos dependemos de alguien cuando lo que están buscando y lo que más desean es dejar de ser dependientes?

M-A. M.: Yo no diría para nada las cosas de este modo. No son dependientes de nadie, todos somos interdependientes. Esto es lo que deben construir. Y esto se construye con las modalidades de trabajo en clase.

T. R.: ¿Es decir?

M-A. M.: Pues que desde el momento en que construimos un conocimiento de manera conjunta, nos damos cuenta de que sólo podemos aprender con los demás y contra los demás. En los dos sentidos de la palabra, en oposición y con el apoyo de los demás. Por eso digo que no hay dependencias sino interdependencias.

T. R.: Digamos que algunos somos más interdependientes que otros...

M-A. M.: No. Lo somos todos por igual. Eso no impide que haya quienes marchen sobre los demás o, al contrario, quienes se dejen atropellar. Esto es lo que hay que trabajar. Un par de veces se me ocurrió introducirme en una pelea entre chicos del instituto y simplemente preguntarles si necesitaban ayuda. Los chicos se reían y la pelea se terminaba.

T. R.: Sí pero sabías que tu reacción era distinta de la que la institución acostumbra a tener y esta diferencia jugaba a tu favor.

M-A. M.: Por supuesto.

T. R.: Lo que nos lleva a la cuestión de la libertad. En Francia la libertad pedagógica es enorme. ¿Es algo bueno?

M-A. M.: Es fundamental porque estamos hablando de educación.

T. R.: Pero toda educación es ideológica...

M-A. M.: Por eso es fundamental que los alumnos se topen con gente diferente, con modos de hacer diferentes y con-

cepciones del mundo distintas. Lo que resulta problemático es que se preconicen cosas que, lo sabemos porque tenemos pruebas de ello, no hacen sino favorecer la selección y la reproducción. Esto sí es intolerable.

T. R.: Y ¿para qué sirve la educación?

M-A. M.: Sirve para formar y educar a los niños, para convertirlos en seres cada vez más autónomos, cada vez más libres y capaces de pensar en términos de contradicción. Sirve para que las personas sepan determinarse, tomar decisiones y ser felices. No de manera cursilona sino como la expresión de una realización. A partir de ahí, pues claro, los seres humanos tenemos nuestras fantasías, nuestras penas y nuestras contradicciones.

T. R.: ¿Sirve para que seamos lo más interdependientes posible entonces?

M-A. M.: Sí.

T. R.: Es una palabra que está muy de moda...

M-A. M.: Quizás, pero como realidad no la tenemos muy presente.

Evaluarnos

Es habitual hoy en día asimilar interdependencia y globalización. A su vez, la enseñanza por competencias, por oposición a la acumulación de conocimientos, se está convirtiendo en una especie de discurso único institucional y las evaluaciones se ven como una exigencia cada vez mayor a todos los niveles de la sociedad. En la Educación Nueva estos tres conceptos existen desde hace tiempo como pilares de la reflexión y de la acción pedagógica.

T. R.: ¿Me puedes explicar cómo creamos interdependencia, adquirimos competencias y las evaluamos en una escuela no elitista?

M-A. M.: Mediante las modalidades de trabajo. Según el tipo de trabajo que propongamos a tu clase vas a producir élites o intentarás conducir a tus alumnos hacia un objetivo común. La reproducción de las élites pasa por las formas de trabajar que más están en consonancia con su propia educación, el famoso *habitus* de Bourdieu. Si cambias estas modalidades puedes conseguir que el grupo entero avance mejor.

T. R.: La élite cultural francesa ha sido y es todavía muy importante para el desarrollo del país.

M-A. M.: Pero si es que yo no tengo nada contra la élite. Ni tengo nada contra la selección, absolutamente nada. Es más, considero que los profesores deberían, tal vez, ser seleccionados de manera más estricta. En el avión que tomaré mañana espero que haya un piloto seleccionado de manera extremadamente rigurosa. Lo mismo que selecciono al fontanero que voy a llamar cuando tengo un escape. No tengo nada contra la selección, la cuestión es en qué momento. Por supuesto, ni en la escuela, ni en el colegio ni en el instituto.

T. R.: ¿Por qué no?

M-A. M.: Porque al ser demasiado pronto corremos el riesgo de eliminar a la élite precisamente. Lo que hacemos vivir a los alumnos con la pedagogía accional les permite determinarse, conocerse mejor y realizar elecciones, aunque sean provisionales. Pero hoy esto, que es una forma de construcción de la propia autonomía, no es posible.

T. R.: ¿Un ejemplo concreto de cómo debería ser?

M-A. M.: En el Gfen disponemos de una importante fuente de recursos a base de formas de regulación, análisis reflexivos o evaluaciones que permiten a los alumnos construir esta capacidad de discernimiento sobre uno mismo y adquirir herramientas para tomar decisiones. Eso se traduce en ejercicios muy concretos como, por ejemplo, hacer un estado de la cuestión antes de empezar una lección. Yo siempre les pedía, el primer día, que escribieran en francés, «mi historia con el español». Porque los alumnos no están ahí porque sí, por obligación o para no perder los subsidios del Estado. Empezando de este modo postulas de manera implícita que tienen su

razón de ser y de estar allí y que los tomas en consideración como personas. Otro elemento concreto consiste en hacer emerger sus representaciones sobre el tema a tratar. Con ello les muestras que saben cosas, que no parten de cero y que el aprendizaje consiste en modificar y profundizar este conocimiento.

T. R.: Mucha gente se rasgará las vestiduras al ver que designas estas representaciones como conocimiento...

M-A. M.: Toda representación es un conocimiento provisional. Si consideramos que aprender significa modificar su propia red de conocimientos, hay que confrontarse a sus estereotipos para reconocerlos como tales y ser capaz de modificarlos. Y así es como se avanza en pedagogía, con una nueva tarea que nos permite detenernos de nuevo, mirar dónde estamos, qué acabamos de hacer, qué necesitamos para seguir, etc. Esto no es otra cosa que verbalizar, como la anécdota de la pelea que te contaba antes, y con esta pausa, con esta palabra, también atraes a los que van un poco retrasados o despistados.

T. R.: ¿Por qué?

M-A. M.: Porque pueden informarse gracias a este momento de verbalización.

T. R.: Quizás no sigan porque no estén suficientemente concentrados o por pura pereza.

M-A. M.: Tal vez, pero resulta que no son vagos en todas las materias ni en todos los ámbitos de su vida.

T. R.: ¿Pues autorizamos una forma de pereza?

M-A. M.: No. Significamos que esto es lo que acabamos de hacer y que ahora toca venir con nosotros, alcanzarnos.

T. R.: Pero entonces, esperando a los lentos, ralentizamos a los demás.

M-A. M.: No me parece tan evidente. Muchas personas se callan o fingen haber comprendido por pura supervi-

vencia. Por otro lado, si damos a todos los alumnos tareas suficientemente complejas podemos imaginar que ninguno llegará al final y todos estarán activos todo el rato sin que nadie salga penalizado.

T. R.: Me parece utópico creer que los alumnos van a trabajar por sí mismos.

M-A. M.: No lo es. La utopía, en el sentido negativo, es pensar que se puede aprender de otro modo. Por ejemplo, cuando un niño te dice que ha aprendido las tablas de multiplicación mediante simple repetición, si lo interrogas de manera exhaustiva te das cuenta de que en realidad ha desarrollado toda una estrategia de aprendizaje gracias a las herramientas de las que dispone y que a menudo han sido construidas fuera de la escuela. Nuestro trabajo consiste en desencadenar modalidades de trabajo, a menudo mediante situaciones insólitas. Me acuerdo de algunas veces en que los alumnos llegaban a clase y me preguntaban, con expresión casi golosa, ¿qué tenemos hoy? ¿Qué nos ha preparado? Entonces te dices que con ellos, no con todos, por supuesto, pero con ellos sí, con ellos has ganado.

T. R.: O tal vez los has transformado en espectadores...

M-A. M.: No. En mi instituto tuve la suerte que manteníamos la misma clase durante tres años. En el último año, al final, ya no tenía necesidad ni de dar la consigna, les decía, «¿Y ahora qué?», y anticipaban porque habían comprendido la coherencia.

T. R.: Este verano organizasteis, en el Gfen, una universidad sobre el tema de la evaluación. Una parte importante de la mal llamada crisis económica que vivimos se debe al mal trabajo de evaluación de unas agencias de notación. Es importante saber evaluar y evaluarse, ¿no?

M-A. M.: Hace ya unos cuantos años, en 1999, publiqué un artículo que titulé «La necesidad absoluta de la evaluación». Pero cuidado, cuando la institución habla de evaluar, lo hace en términos de control, de notas. Yo lo hago en términos de formación, lo que significa mirar dónde me encuentro, qué me falta por hacer, qué voy a

hacer para conseguirlo, qué puedo modificar, adónde he llegado, de qué estoy contenta y de qué no... Esto es la evaluación y se hace de manera permanente.

T. R.: ¿Pero no decíamos que la tarea principal de la escuela era enseñar?

M-A. M.: Por desgracia la tarea esencial de la escuela hoy en día es la selección pero debería ser tratar de mejorar y eso pasa por la evaluación.

Construir, comprometerse, conocer y evaluar

Y resulta que la evaluación, como el origen, no es más que la construcción de una marca en el camino, un punto en un recorrido que es, al final, tan incierto como al principio.

T. R.: Antes has dicho que tu trayecto hoy en día sería imposible, ¿te referías a salir de Túnez y llegar a ser doctora y enseñar en la universidad?

M-A. M.: Sí. Entre otras cosas porque hoy me habrían puesto en una clase de adaptación en vez de dejarme con los demás, tal y como me ocurrió a mí y me permitió aprender francés en unas semanas.

T. R.: Es interesante este balanceo constante entre libertad e imposición. Aprendiste porque no te quedaba otra.

M-A. M.: No hay libertad sin un sistema de imposiciones.

T. R.: Por supuesto, pero frente a la voluntad de crear un sistema de acogida e integración de niños recién llegados, parece defender aquello de que la letra con sangre entra...

M-A. M.: No hay nada sangriento en juntar a niños dispares. Pero es cierto que el contexto era otro. Cuando yo llegué, mi padre era considerado como un español que se comía el pan de los franceses, pero al mismo tiempo existía un verdadero ascensor social y tenía trabajo.

T. R.: ¿Era un contexto que producía sentido?

M-A. M.: Que contenía perspectivas.

T. R.: ¿Perspectivas que no tendría hoy una niña tunecina que llegara a Vénissieux?

M-A. M.: Pues está complicado... No del todo, puesto que tenemos a nuestra ministra de la Educación Nacional, Najat Vallaud-Belkacem, de origen tunecino precisamente, pero en fin, no creo que sea el mismo tipo de familia...

T. R.: Lo dices con sorna, pero la política también es cuestión de símbolos y nombrar una ministra de origen tunecino es una forma de crear perspectivas.

M-A. M.: Sí, por supuesto, y por eso recibe tantos insultos, como jamás los ha recibido un ministro. Porque es mujer y además de origen magrebí.

T. R.: Así que alguna perspectiva habrá, entonces.

M-A. M.: Más bien cortinas de humo, escudos, vitrinas...

T. R.: También lo fueron en su momento el TNP, ese teatro popular que impulsó Jean Vilar en Villeurbanne o la construcción de un teatro en Vénissieux.

M-A. M.: Aquello fueron acciones, había una forma de voluntarismo político.

T. R.: La nominación de una ministra de origen magrebí también lo es, sólo que antes se construían teatros y ahora se nombra a ministras.

M-A. M.: ¡Por favor! No hay comparación posible. Con un teatro movilizas a muchas personas. Y, de todas formas, sólo podremos salir de ésta si le damos a la cultura el lugar que le corresponde, por eso la escuela es tan importante.

T. R.: ¡Cuánto tiempo hace que oímos esto!

M-A. M.: Sí, pero sin hacerlo. ¡Hagámoslo! ■