

PHILIPPE MEIRIEU. TRAYECTO Y FORMACIÓN DEL PEDAGOGO*

Armando Zambrano Leal
armandozi@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia.

*El alumno ha de ponderar la importancia
y trascendencia de la obra de su profesor
para poder separarse y así devenir Otro*

Armando Zambrano L.



Resumen

La formación intelectual de un pedagogo está vinculada por dos tipos de práctica: la social-escolar y la reflexiva ubicadas, respectivamente, en el *decir* y el *hacer*. El desplazamiento continuo, en doble dirección, de tales prácticas tiene como terreno simbólico al *ver* desembocando en lo que reconocemos como el momento discursivo donde se expresan tanto el sentido como la percepción sobre los conceptos fundamentales de la educación. Desde esta perspectiva y apoyándonos en las anteriores categorías, buscamos comprender el trayecto y la formación intelectual del pedagogo francés Philippe Meirieu. La extensión y complejidad de su obra escrita nos ofrece el material suficiente para encarar tal desafío desde una perspectiva hermenéutica.

Palabras clave: Ciencias de la Educación, formación, hacer, decir, ver, discurso pedagógico, práctica socio-escolar, práctica reflexiva, escuela, modelos pedagógicos.

Abstract

PHILIPPE MEIRIEU: EDUCATION AND CAREER OF A PEDAGOGUE

The intellectual education of a teacher is linked to two types of practice: socio-educational and reflective one verbal and the other physical, respectively. The continuous movement in both directions of these practices encompasses the symbolic areas, which lead to that which we recognise as the discursive moment. This includes both feeling and perception about fundamental concepts of education. From this perspective, having taken the previous categories into consideration we endeavour to comprehend the French teacher Philippe Meirieu's intellectual education and career path. The length and complexity of his written work gives us enough material to face up to such a challenge from a hermeneutic point of view.

Key words: Sciences of Education, upbringing, physical, verbal, perception, speech, pedagogical, socio-educational practice, reflective practice, schooling, pedagogical models.



a contemporaneidad de las Ciencias de la Educación en Francia nos muestra un campo de saber consolidado con dos rasgos particulares: la diversidad y la complejidad.

El primero, alude a la multiplicidad de manifestaciones que expresa la educación en el espacio social – escuela, sociedad y sujetos-, mientras que el segundo se refiere a la manera como las diferentes ciencias de esta disciplina universitaria abordan su objeto. Desde su fundación, ella permite la circulación de diversos discursos, prácticas y reflexiones sobre el hecho educativo. Tales discursos, prácticas y formas de comprender la complejidad de su objeto se hace visible bajo la forma de institutos o facultades en el campo universitario y los centros de investigación. El código de clasificación en la agrupación de ciencias y disciplinas del conocimiento que tienen asiento en las universidades corresponde a la 70ª sección¹. De otro lado, la suma considerable de libros, artículos, revistas publicadas desde 1967 dan cuenta de una sección del conocimiento disciplinar autónomo que encuentra su voz institucional y social en la formación de licenciados, magísteres y doctores en Ciencias de la Educación, así como en la organización de eventos académicos nacionales e internacionales. Tales expresiones prácticas son posibles gracias a la tenacidad de quienes tienen el encargo de vincular la práctica y la teoría educativa. En este terreno se encuentran los intelectuales reunidos en “grupos”² y cuya finalidad consiste en contribuir - acto de actitud formativa- a través de la investigación fundamental, básica y aplicada, a la comprensión del hecho educativo. Desde este horizonte, se observa un número importante de intelectuales, provenientes de diversas regiones del saber, que han sabido desarrollar e implementar distintas teorías educativas y cuyos resultados impactan positivamente la juventud de esta disciplina universitaria. Entre muchos de los intelectuales, encontramos uno que, por su compromiso con la educación, ha tenido una amplia incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas en esta sociedad. Philippe Meirieu representa el ejemplo más inmediato de cómo un profesor de colegio, sin formación “pedagógica” alguna, logra ver las diferencias entre la práctica y la teoría escolar. Esta visibilidad lo conduce a promover un trabajo de investigación de largo aliento sobre los aprendizajes hasta desembocar en la construcción de un discurso pedagógico bastante renovado. De igual forma, la Pedagogía Diferenciada se ha visto beneficiada por la reflexión, resultado de la configuración investigativa teórico-práctica que él ha impulsado de manera “solitaria”. En general, buscamos con este texto configurar el trayecto y la formación de este intelectual. Así mismo, este ejercicio de reflexión viene acompañado de la hipótesis según la

cual la formación intelectual del pedagogo se ve altamente favorecida cuando éste encuentra un terreno institucional y social que le permita ventilar cada una de las cuestiones entre la práctica reflexiva y la práctica social-escolar. El estatuto social de un pedagogo no aparece decretado a través de los programas de formación, es más bien el resultado de las contradicciones permanentes que él vive entre las dos expresiones de la práctica y la maduración de la actitud hacia el conocimiento y el saber.

Rastrear la formación intelectual del pedagogo tiene su explicación. De un lado, se trata de comprender, desde una escala de la representación histórica y menos desde una escala de las mentalidades³, cómo ha sido tal formación, qué momentos importantes de la temporalidad permiten delimitarla y, de otro lado, ver hasta dónde tal historia expresa la condición discursiva de la pedagogía. En definitiva, se trata de plantear la tesis en la que nosotros consideramos que el ser del pedagogo adviene cada vez que el sujeto opera el desplazamiento entre las prácticas anteriormente señaladas. Por lo tanto, nuestro esfuerzo no consiste en decir qué significa ser pedagogo sino cómo se alcanza tal estatuto y para ello nos apoyamos en el estudio y análisis de la obra escrita de este intelectual francés quien ha dedicado más de treinta años a reflexionar las condiciones de existencia de la pedagogía. La fuente de análisis corresponde a los libros publicados entre 1984 y 2004, se descartan los artículos, entrevistas, dirección de tesis doctorales, y videos ya que el grueso de sus postulados y la trayectoria de su formación aparecen consignados en los libros. El modelo de análisis que hemos construido para comprender la obra y pensamiento de este pedagogo se presenta en el siguiente esquema:

PHILIPPE MEIRIEU - Noviembre 29 de 1949

La Formación

C.A.P. de Institutor, Licenciado y Magíster en filosofía. Diploma de Estudios Avanzados en Ciencias de la Educación. Doctor d’Etat es Lettres Sciences Humaines (Ph.D) Université Lumière Lyon2

El pensamiento pedagógico
Campo de la pedagogía diferenciada



Obra Pedagógica

Libros: 44, artículos: 320, conferencias, dirección de revistas y videos



Revolta contra el catolicismo: “preocupación de sí y preocupación por el otro”

El pedagogo Philippe Meirieu nace el 29 de noviembre de 1949 en Francia. Hijo de padres católicos, vive su niñez y juventud en una región minera donde cursará sus estudios básicos y secundarios. La práctica católica de sus padres constituiría un elemento determinante en su formación, especialmente por la contradicción entre el *decir* y el *hacer* que tal práctica supone. “Yo no era especialmente piadoso y, en la adolescencia, las convicciones y prácticas religiosas de mis padres me molestaban enormemente. Ellos eran católicos de generación en generación en una región minera, donde todos los años el arzobispo de la diócesis venía para obligar a los ingenieros de minas a celebrar las pascuas en la capilla de un convento, lejos de los malos olores de los mineros”⁴. En medio de la fuerza y las convicciones religiosas de sus progenitores, proseguirá sus estudios en una institución católica donde los “capellanes” ofrecían ricos momentos de reflexión. Apartándose de las “veleidades de transmisión canónicas”, estaban prestos “vagamente” a una escucha y eran, de alguna manera, cómplices de la “insurrección” contra nuestros padres y profesores⁵. En el liceo donde realiza sus estudios secundarios, el joven Meirieu deviene uno de los pilares de la *aumônerie*. Esta experiencia se convertirá, posteriormente, en la fuente de su reflexión pedagógica, pues la exposición frente a unas prácticas católicas menos conservadoras como las del capellán, le permitiría comprender la magnitud de la contradicción entre el catolicismo y la entrega por el otro. De otro modo, él percibirá que mientras los principios fundamentales del catolicismo reclamaban una “entrega total” por el otro, la práctica expresada en la figura del arzobispo contradecían tal principio. Entre el decir y el hacer, observará una distancia radical que podríamos definir con la siguiente pregunta: ¿Cómo puede uno promulgar el amor y excluir a la vez?

El Liceo constituiría para este joven un momento de fuga y de reflexión expresado en la pregunta adolescente. *¿Cómo puede uno preocuparse de sí y a la vez mantener una preocupación por el otro?*⁶ Esta cuestión, como lo veremos más adelante, constituye el trasfondo de su pensamiento pedagógico e instalará el terreno donde tendrá lugar una reflexión prolongada sobre la educabilidad. La lectura en sus años de adolescencia de grandes intelectuales como Jean Lacroix, André Gide, Emmanuel Mounier vendría a reafirmar, en el joven Meirieu, la sospecha por la siguiente cuestión: ¿cómo escucharse y, a la vez, escuchar al otro? ¿Cómo salvarse a sí mismo y, a la vez, ser generoso? La escritura de La Rochefoucauld y el encuentro personal que tuvo muchos años después con los filósofos Emmanuel Levinas y Vladimir Jankélévitch, jugarán un papel

importante en la siguiente convicción “puede existir una preocupación por los otros que no sea, de alguna manera, una preocupación de sí”⁷.

La práctica católica de sus padres y la distancia aprendida en los años de liceo se convertirían en un elemento importante para su obra pedagógica. Si bien es cierto que ella aparece latente en su ser, sólo dos décadas después de mayo del 68 podrá ponderar sus alcances, permitiéndole efectuar una renovación del discurso pedagógico. De otro modo, a lo largo de su práctica escolar y de su función como docente, estará expuesto a un conjunto de eventos que le permitirán ir forjándose una cierta identidad –intelectual, académica y ser del docente-. En este aspecto, es necesario subrayar cómo la experiencia viene a constituirse en el momento a-temporal de la formación. Parece ser que lo que sustenta tal concepto es menos la inculcación de unos conocimientos y más la forma como el ser de los sujetos logra exponerse ante las múltiples expresiones de la práctica. Decimos a-temporalidad de la experiencia pues, ciertamente, ella es más una prolongación de eventos que se suceden a lo largo de la existencia del sujeto y menos la forma tácita que pueda recubrir. Por lo tanto, este mismo principio de la experiencia sobresale en la vida y obra del pedagogo Meirieu. En ella podemos identificar una no linealidad y una a-temporalidad de la práctica cuyo epicentro se encuentra en sus años juveniles. Aparece como importante la revuelta contra el catolicismo de sus padres y la manera como tal catolicismo logra exponerse a cada uno de los miembros de la ciudad. El reconocimiento y la exclusión de los sujetos que, a juicio del joven Meirieu, lleva a cabo la práctica católica ponen en evidencia un sentimiento contrario del ser. Se trata aquí de la asimetría entre el decir y el hacer, entre el “amar” al otro y “amarse a sí mismo”. Esta doble relación facilitará la tarea a la hora de definir la educación; para él, la educación es una relación asimétrica, necesaria y provisional. Los años de liceo fueron, igualmente, años de formación intelectual y la identificación de un problema esencial como es el de la relación entre “preocupación de sí y preocupación por el otro”. A la par, el estudiante Meirieu tiene la ocasión de vivir unas prácticas pedagógicas que marcarán su destino, pues a partir de ellas, se forjará una idea de estudiante, la cual será rápidamente evacuada una vez deviene profesor de francés.

El profesor de francés: Hacia la búsqueda de un terreno firme

Una vez terminados sus estudios de secundaria, trabajará como profesor de francés en un colegio privado. Esta experiencia tiene como temporalidad los años que van de 1969 a 1981; posteriormente, asumirá funciones como profesor universitario. En este periodo se identifican



más o menos doce años, a los que él se refiere en la bibliografía anticipada, escrita en 1993⁸. A pesar de que había sido un buen alumno, desconocía las dificultades que admite todo aprendizaje. “No sabía nada de la verdadera dificultad que presupone todo aprendizaje, del sentimiento total de rareza que podían provocar los saberes en la mayoría de mis estudiantes”⁹. La experiencia de una cierta “libertad” que inspiraron sus momentos de lectura en el liceo, vendría rápidamente a desboronarse. En efecto, siendo profesor, descubre rápidamente que para muchos de sus alumnos, “esta libertad era una libertad vacía: ellos no disponían ni de los instrumentos lingüísticos, ni de los estímulos intelectuales familiares, ni de los polos de identificación positiva que hubieran podido permitirles comprender lo que buscaba compartirles”¹⁰. Por esta época, el profesor Meirieu no disponía de una formación “pedagógica” que le permitiera desenvolverse en sus funciones profesionales. Parece ser, según el signo de algunos elementos encontrados en su obra, que el ser “profesor” asoma como un registro de “obligación” y no como el resultado de una formación profesional. De otro modo, deviene profesor sin sospecharlo, acto que lo conducirá a lo largo de su formación, y en un acto de síntesis posterior, a la reflexión sobre la naturaleza del ser docente¹¹. Ante la ausencia de un marco de referencia teórico y práctico, sentirá la necesidad de efectuar tal formación por sus propios medios. Esta iniciativa no será en ningún momento un asunto de “autodidacta”, pues él mismo considera, de la mano de Jankélévitch, que todo autodidacta es un impostor. Así entonces, se dará a la tarea de conocer al máximo las ideas más poderosas del pensamiento pedagógico. La lectura de Carl Rogers y su *Libertad de aprender* constituye un primer momento de lectura en la que busca resolver el problema de los conocimientos y los aprendizajes sobre un horizonte de libertad. Esta lectura le enseñará la distancia entre la pretensión de una libertad y una libertad ofrecida desde el exterior. La rápida decepción de los postulados rogerianos tendrá su punto de partida después de la entrevista que le hiciera al profesor Daniel Hamelin¹² y cuyo encuentro le permitirá comprender que el “rogersismo es un esfuerzo para teorizar una práctica implícita surgida, entre otras, en los enclaves libertarios que representaban las capellanías en los Liceos”¹³. Más que la no directividad, él identificaba en Rogers una “filosofía de la persona” que podía traducirse en filosofía de la educación¹⁴.

Posteriormente, se encontrará con la Sociología y con ella, descubrirá un camino obligado para comprender los problemas ligados con la exclusión. Bordieu y Passeron, en la década de los sesentas, escribirían un texto fundador para la comprensión de la exclusión. La reproducción será objeto de una lectura detenida y profunda en la que este joven profesor identificará que si bien es cierto que la escuela reproduce las condiciones de exclusión, es insuficiente para decir cómo y de qué manera

combatir sus efectos. “La escuela aparece como una rueda de una gigantesca maquinaria social, que reproduce las desigualdades, dejando ineluctablemente sobre el pavimento a los niños provenientes de los sectores “desfavorecidos”¹⁵. Tanto la *Reproduction* como les *Héritiers* terminaban con un elogio de la “pedagogía racional” y una teoría del cambio¹⁶. La teoría, impulsada a través de estos dos textos fundamentales de la sociología francesa no ofrecía las indicaciones para una actuación sobre el terreno. A su juicio, el profesor Meirieu encontraría que esta obra, al no ser instrumentalizada, dejaba al práctico frente a un sentimiento de tener que cumplir con una enorme tarea para la cual él no disponía de las herramientas necesarias¹⁷.

En su trayectoria de formación intelectual y hacia la búsqueda de un terreno firme, el joven libertario se encontrará, de repente, con otro texto importante; se trata de *Carta a una profesora*, escrito por los niños de Barbiana. Este libro será una revelación en la medida en que confirmaría la sospecha sobre la imposibilidad que tiene todo sistema escolar de brindarle a cada uno una educación a su medida. La sociología de la Reproducción, y aquella de Baudelot y Establet, ignoraban la responsabilidad del maestro en la exclusión. Los niños de Barbiana le mostrarían la otra faceta de este fenómeno pues ellos también son parte de los procesos de selección escolar. Resalta el significado que guarda la escritura del texto por parte de los niños, lo que constituiría un punto favorable para encarar la condición de la exclusión: tanto los profesores como el sistema escolar participan activamente, cada uno desde su posición, en el ejercicio oculto de tal práctica.

La dimensión social de la escuela quedaría plasmada en su espíritu pero sería insuficiente frente a la pregunta que no dejará de inquietarlo a lo largo de su formación y de su vida. De esta manera, se sumerge apasionadamente en la literatura¹⁸, tratando de encontrar en ella el signo de una revelación menos técnica y más espiritual. Montherlant, Estefan Zweig, Mircéa Eliade, Lacroix y muchos otros le permitirán recorrer el camino que la “técnica pedagógica” niega por derecho. La literatura tiene esa grandeza de relatarnos las alteraciones del espíritu, de decirnos en un lenguaje de incertidumbre la insoportable levedad del ser, de advertirnos las fugas y contradicciones de un sujeto real, de señalarnos una puerta de entrada en la que la existencia espiritual de los sujetos es todopoderosa ya que nos permite ver lo que la técnica nos oculta. “Esta necesidad de una especie de retorno a las fuentes de la pedagogía, me conduce a satisfacerla leyendo para ello un cierto número de novelas, cuentos y ensayos. En un relato particular puedo probar la intensidad de lo que se juega en educación”¹⁹. En verdad, esta necesidad de venir sobre la literatura tiene su explicación. De un lado, como lo señalamos más arriba, la “técnica pedagógica” es insuficiente para comprender la compleja realidad de un



sujeto. De otro lado, él confirmaría, desde su práctica escolar, que todo sujeto es capaz de educación. Así, en esta búsqueda hacia un terreno firme, el profesor Meirieu afianzará su disposición por pensar la pedagogía en un horizonte filosófico, como una capacidad de distancia y de resistencia frente al inmovilismo de las grandes maquinarias escolares. “Todo alumno, cualesquiera que sean sus impedimentos, puede acceder a lo más grande que la especie humana ha elaborado para testimoniar sobre su humanidad y liberarse de la violencia de las cosas”²⁰. A partir de aquí, el principio ético de educabilidad ocupará un lugar muy importante en su obra y será fundador de un miramiento entre la técnica y la reflexión. “En este principio hay algo que no es demostrable, que nadie podrá verificar en el plano teórico, pero que sigue siendo un agujón sin el cual toda práctica educativa deviene una contemplación irrisoria de las aptitudes que se despiertan. En este principio hay algo sin el cual ningún progreso en educación habría sido posible y donde todo sistema de enseñanza perdería su sentido. (...) este postulado continua siendo para mí la clave de todas mis actividades; sin él mis investigaciones no hubieran tenido lugar. Todos los frágiles dispositivos que he intentado construir, se desplomarían como un castillo de naipes”²¹.

Se podría decir, entonces, que la *preocupación de sí* tendrá un significado muy importante en su vida, pues le permite sospechar de lo verdaderamente oculto en las prácticas pedagógicas. Es a partir de allí como él se interesará en el estudio de la *instrumentalización* de los saberes “el principio de educabilidad no es suficiente. Radicalmente necesario, él puede también hacer caer al profesor en la amargura e inclusive en el desespero cuando fracasa o no instrumentaliza aunque sea un poco”²². En efecto, parece ser que esta preocupación lo llevaría a preguntarse si el “discurso” pedagógico funciona en la práctica. De otro modo, la práctica reflexiva exige una práctica escolar y es esto, precisamente, lo que buscará comprender, acto que lo encaminará hacia el momento de los métodos. Así, en su trayecto hacia la formación pedagógica, el profesor Meirieu pondrá a prueba los métodos activos. Para cumplir con este propósito seguirá leyendo a los grandes pedagogos. El encuentro con Cousinet, Dewey, Ferrière, Claparède, Montessori estuvo precedido de la profunda lectura de la obra pedagógica de Freinet²³. En este pedagogo encontrará lo mejor de la libertad de aprender, le indicará los “ejercicios” prácticos que le permitirían observar los signos de un buen profesor. De alguna manera, esta gimnasia de lectura lo adentrará

hacia los fundadores de la “escuela nueva” o los “métodos activos”. Así, él pondrá en práctica diversas actividades tales como el trabajo en grupos, salidas escolares, teatro, periódico escolar hasta instalar los “contratos individuales”. Estas iniciativas no dejarían de provocar en sus colegas una especie de apatía y de rechazo, pues veían en el joven profesor una amenaza intelectual en germen. Otro hecho importante en su trayecto de formación es el encuentro con la pedagogía por objetivos.²⁴ La práctica escolar lo llevará a constatar una contradicción fundamental entre estos dos sistemas de enseñanza.

La contradicción fundamental: hacia el estudio de los aprendizajes

El esfuerzo por comprender las dimensiones, postulados y principios de funcionamiento de la pedagogía por objetivos y de los “métodos activos” le mostrará el camino hacia los aprendizajes. La reflexión sobre este campo comienza a tener lugar en su vida, más o menos, hacia finales de los años setenta. En el momento en que trabaja sobre los objetivos debía mantener el compromiso adquirido con sus estudiantes, producto del auge de los “métodos activos”. Esta condición y desplazamiento entre la adopción de un nuevo sistema de enseñanza por parte de la institución escolar y la práctica que venía consolidando, desde los métodos activos, lo llevará a dibujar un proyecto de reflexión y de investigación. Este nuevo desafío del profesor Meirieu encontrará su punto de partida en la inquietud que provoca en su espíritu la siguiente contradicción: “en nombre de la efectividad del proyecto y las actividades escolares que se organizan se termina favoreciendo a los “mejores alumnos” y aquellos a quienes va dirigida la actividad terminan siendo excluidos de los aprendizajes”²⁵. Tal contradicción se ve mejor explicitada en la caracterización que él hace de cada uno de estos sistemas de enseñanza: “Los métodos activos representan, de alguna manera, un esfuerzo de finalización –adquisición– de los saberes, que ubicados en situaciones “naturales” le permiten a los alumnos comprender la necesidad funcional brindándoles las posibilidades para que ellos le encuentren algún sentido. La pedagogía por objetivos al formalizar los saberes, a través de cadenas de razonamientos prácticos y simples, se asegura de los prerrequisitos y está atenta a la evaluación sistemática de los logros observables. Ella pretende garantizar la apropiación de los conocimientos en la mayoría de los alumnos”²⁶. Así, entonces surgirá un gran desafío en el que





la naturaleza de la interrogación dejará de ser la forma de ser un “profesor” para devenir un pedagogo. Este trabajo se inspira de la práctica escolar, alejada del mundo universitario.

En efecto, es a partir de la constatación de esta doble contradicción como el profesor Meirieu tendrá un encuentro personal, hacia 1980, con el director del Laboratorio de Pedagogía Experimental adscrito a la Universidad Lyon 2, Guy Avanzini, quien lo animará a proseguir una tesis doctoral, no sin antes invitarlo a escribir algunos artículos sobre la problemática que comenzaba a inquietarlo²⁷. Este reto lo llevará algunos años después al descubrimiento del concepto de “objetivo-obstáculo” que había introducido en el campo de los aprendizajes escolares y universitarios el investigador Martinand²⁸. Tal concepto será fecundo en la investigación del joven Meirieu al permitirle consolidar la noción de “grupo de aprendizaje”²⁹. En general, podríamos decir que luego del encuentro con la pedagogía por objetivos, él se dedicará a desarrollar una tesis en la que buscará conciliar estos dos métodos.

El investigador: camino hacia el ser intelectual y pedagogo

En verdad, el trayecto de formación de este pedagogo ha sido personal y menos institucional. Como lo hemos advertido más arriba, su llegada a la profesión docente está marcada por una cierta “casualidad”. Sin haber proseguido estudios que lo habilitaran para desempeñarse como profesor, él se dará a la tarea de aprender por sus propios medios. Esta manera de comprometerse con un proceso de formación personal parece ser una de las características comunes observada en todos los pedagogos. Si utilizamos esta forma de nombrar la capacidad y actitud que tiene el educador de reflexionar sobre los problemas de la educación, especialmente cuando ella se manifiesta en la relación que viven los sujetos en el aula de clase, es para insistir en la idea de que un pedagogo es alguien que alcanza un nivel de pensamiento sobre la educación que ninguna institución le puede brindar. De igual modo, parece ser que el ser pedagogo se encuentra en la reflexión *–el ver–* y que tiene lugar entre la práctica reflexiva y la práctica socio-escolar. Por lo tanto, tal capacidad de *ver* se expresa en la trayectoria de formación del profesor Meirieu de diversas formas. En primer el lugar, el reconocimiento de un problema fundamental comienza, en el caso de este pedagogo, en su adolescencia; posteriormente, la reflexión sobre su experiencia como profesor y el proceso de conciencia, según el cual esta actividad exige una formación que solamente puede resolverse en la inquietud fundamental del sujeto, la necesidad profunda que siente el profesor de dotarse de un espacio de pensamiento teórico

L'ÉCOLE DES LACS



y, finalmente, la importancia de comprender y explicar las contradicciones entre la práctica y la teoría. Así, según esta línea de pensamiento, observamos que el encuentro con los dos sistemas pedagógicos señalados será la ocasión de delimitar una dimensión de su inquietud. La preocupación por el otro puede tener lugar en el acto educativo a condición de pensar las condiciones de su transformación y el lugar que ocupan los aprendizajes.

El encuentro con uno de los teóricos más importantes de las Ciencias de la Educación significará, a la vez, el encuentro con la psicología cognitiva. Hasta el momento, habíamos identificado un encuentro con la sociología, las doctrinas pedagógicas, la literatura y de ahora en adelante la psicología. En efecto, el problema de los aprendizajes aparece como el terreno fértil hacia la configuración de un sistema complejo de pensamiento sobre el hecho educativo. Si bien, como él mismo lo señala, el principio de educabilidad es fecundo para comprender la intersubjetividad del acto educativo, también puede ser insuficiente a la hora de actuar³⁰. El aprendizaje, a través del cual observará la compleja relación de preocupación de sí y preocupación por el otro, vendría a potenciar el terreno del hacer, lugar donde se puede ver, en actos, la compleja relación intersubjetiva³¹. Pero el aprendizaje no aparece claramente definido como un terreno firme; tal firmeza será reconocida posteriormente. Esto significa que la voluntad de saber se desplaza temporalmente y surge como tal en la posterioridad del hecho. De otro modo, la conciencia de los aprendizajes aparece después de que el profesor Meirieu termina, sustenta y obtiene el título más alto de formación. Aquí surge otra cuestión en el trayecto de formación de este pedagogo: el título no es sino el punto de partida hacia la verdadera condición intelectual, pues, antes de la obtención del grado de doctor, su escritura era tan sólo tímida. La ausencia de un campo teórico y de una práctica eficaz vendría a constituirse, en verdad, en el preámbulo de su formación. El intelectual, y su condición de pensamiento, aparece muchos años después de haber cumplido con el reto y haber celebrado el ritual de la formalidad de la investigación. Este camino hacia la consolidación espiritual del intelectual reconoce tal condición.



El nudo central de su tesis doctoral consistiría en resolver la siguiente cuestión: “cómo hacer para que los alumnos acepten suspender, por un momento, el deseo de saber —que los conduce, la mayor parte del tiempo, a buscar las soluciones más fáciles y menos formativas— para comprometerse con el deseo de aprender”³². En verdad, aquí se observa una nueva categoría en su formación. El concepto de deseo acompaña al de aprendizaje. Tal concepto comienza a ser explorado desde su tesis doctoral y para ello recurre a la psicología, a través de dos grandes pensadores: Piaget y Vigosky. Estos dos teóricos de la psicología le permitirán comprender la complejidad del acto de aprender y, en su recorrido, privilegiará el pensamiento del segundo, pues encuentra en él la marca de un aprendizaje vinculado con las prácticas sociales e internas del sujeto. A la par, la lectura de Lucien Brunelle y de Louis d’Hainaut³³ le permitirá delimitar el grupo como espacio de análisis del deseo y del aprendizaje. Este campo será la ocasión de pensar dos grados hipótesis en su trabajo doctoral. De una parte, se trataba de mostrar que se puede efectuar un análisis a priori de los saberes objeto de adquisición, no solamente en términos de “conocimiento”, sino también en términos de “actos mentales” necesarios para tal adquisición. De otra parte, a partir de aquí se pueden organizar grupos de aprendizaje que funcionarán según las reglas específicas del acto mental, ofreciéndoles a los alumnos los instrumentos necesarios para que ellos puedan comprometerse y, así, cada uno adquiera los saberes que estime convenientes³⁴. La riqueza de estas dos hipótesis serían determinantes en la comprensión del concepto de “grupo de aprendizaje”. En especial, porque el grupo le permitiría entender las relaciones sociales y de poder que tienen lugar en su interior y, también, la capacidad de subjetivización que ocasionan los aprendizajes en cada uno de los miembros del grupo.

En general, estas hipótesis lo llevarán a leer con mucha atención un libro que le aclararía el concepto de *inteligencia social*³⁵. El conjunto de obras consultadas para el desarrollo de su tesis tendrá como epicentro la naturaleza de los conceptos de grupo, saber, inteligencia, poder, deseo y aprendizaje. Estos mismos conceptos se reafirmarán a lo largo y extenso de su obra, y constituyen el fundamento de la pedagogía y de la didáctica. Esta última podría comprenderse, en su pensamiento, como la capacidad de construir dispositivos a partir de la identificación de los contenidos de saber. Para él, el rol de la didáctica consiste en explorar la cuestión de los aprendizajes³⁶.

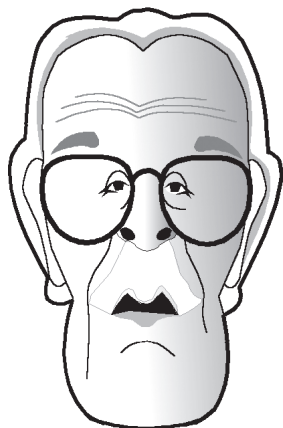
En 1983 tendrá la oportunidad de poner a prueba los resultados de su investigación, en el marco de la Universidad de Verano, organizada por la Dirección de Liceos del Ministerio de la Educación y de la Investigación. De igual forma, a partir de esta tesis doctoral hace unos aportes importantes a la Pedagogía Diferenciada,

especialmente en lo que tiene que ver con el concepto de grupo y, por esta vía, a la comprensión y funcionamiento de los aprendizajes. Si bien es cierto que nadie aprende de la misma forma y que cada uno lo hace de manera individual, el trabajo en grupo permite una mejor identificación de los itinerarios de aprendizaje al centrar la atención en aquellos estudiantes que tienen más dificultades. Esta tesis será ampliada a partir del concepto de grupo de aprendizaje, pues la tesis central de este sistema pedagógico lo ignoraba, inclusive no se había dado el tiempo de pensar la existencia y comportamiento de las diversas tipologías de grupo. Para Meirieu, hay grupos de producción, de monitoreo y funcionales. Cada uno cumple una misión en las formaciones escolares y se expresan de forma diversa en el aula de clase, pero ninguno de ellos toma en serio la diferenciación de los itinerarios de aprendizaje. Por esto mismo, si tuviéramos que advertir cuáles han sido los aportes que él le ha hecho a la Pedagogía Diferenciada, tendríamos que explorar el concepto de grupo de aprendizaje, pues creemos que es ahí donde aparece un campo heurístico fundamental para este sistema pedagógico.

Toda la experiencia de investigación y las posibilidades que él tuvo para poner a prueba la arquitectura teórica de su propuesta le brindarán el tiempo y el espacio necesario para entrar en el camino de la reflexión pedagógica. Hasta el momento de su tesis doctoral no se encuentra sino un gran momento de formación, mucho más sistematizado y orientado por la racionalidad de la institución universitaria. Es a partir de la defensa pública de ésta que el joven profesor de francés emprenderá el camino de la reflexión pedagógica, pues hasta entonces no se observa sino el deseo de formarse para comprender la complejidad del hecho educativo.

El intelectual reflexivo

En efecto, el camino de la escritura será prolífico e intenso después de la década de los ochenta. Así, fueron apareciendo libros como *La escuela modo de empleo*; *Aprender sí, pero... cómo*; *Enseñar, escenario para una nueva profesión* y muchos otros más. El balance de los libros escritos aparece más adelante. Los diez años siguientes a la defensa pública de su tesis doctoral y su incorporación en el campo universitario lo llevarán a realizar un giro necesario. Se trata de la ponderación ética que comenzará a realizar frente a la insuficiencia de la “técnica pedagógica”. La década de los noventa será importante para este profesor pues tendrá un encuentro personal con el filósofo Emmanuel Levinas, quien jugará un papel trascendental en el giro hacia la pregunta por *la preocupación de sí y preocupación por el otro*. El retorno a la ética tiene su explicación. De un lado, la



instrumentalización de los saberes puede conducir a una paralización del ser del estudiante y del profesor. De otro lado, la ausencia de una reflexión ética de la instrumentalización impide el avance sobre el valor de educar. De ahí que el postulado de no reciprocidad contribuiría con la reflexión en el universitario Meirieu; postulado que confirmaría la sospecha sobre la preocupación por el otro

despojada de cualquier intento de retribución. Por lo tanto, el pedagogo debe saber organizar los aprendizajes y reflexionar, desde la ética, su magnitud y alcance, si quiere alcanzar la estatura del pedagogo. Esto último se verá ampliamente reflejado en el nuevo desafío que él se propone encarar. Se trata de la construcción de un nuevo discurso sobre la pedagogía cuyas características pueden resumirse así: un discurso que vuelva inteligente al “práctico”, que le ofrezca una capacidad de distancia sobre sus prácticas y que le brinde los medios para construir unos instrumentos eficaces para un mejor desenvolvimiento de su actividad³⁷. Pues bien, este nuevo discurso sobre la pedagogía se hará cada vez más complejo al tratar de comprender los aprendizajes y la reflexión que ellos imponen. No se trata aquí de una simple adecuación de los instrumentos que permiten que un sujeto aprenda, sino de saber preguntarse a qué condición, por qué y qué afectaciones negativas se pueden ocasionar en los sujetos. De otro modo, la reflexión ética será la ocasión del *retorno de sí*, el que comprendemos en la trayectoria de formación de este pedagogo como una vuelta a la pregunta de su juventud: ¿puede uno preocuparse por el otro y a la vez mantener una preocupación de sí mismo? La vuelta sobre la pregunta de la juventud será la ocasión de escribir un libro que expresa, públicamente, la opción de educar³⁸. Tal opción no puede ser de ninguna manera entendida como el resultado de un proceso institucional, sino como el producto de una voluntad de saber. Este saber se expone en la dimensión escrita, en la necesidad de dar cuenta de su proceso y de comunicar sus convicciones pedagógicas. En verdad, lo que se observa en el intelectual reflexivo, es una necesidad de efectuar la síntesis del proceso de descubrimiento que nos permita explicar cómo llegamos a ser profesores, síntesis que identificamos hacia 1993, cuando aparece publicado el libro *L'envers du tableau*. Por esto mismo, diremos que la filosofía ocupará un lugar privilegiado en su vida, pero asoma de manera frontal después de la década de los noventa, cuando decide emprender el viaje *sobre sí*.

Obra escrita de Philippe Meirieu entre 1984-2004

La obra escrita de este pedagogo tiene lugar entre el año 1984 y 2004. En veinte años de reflexión pedagógica, este intelectual ha escrito 44 libros. La selección que aquí se presenta no toma en cuenta los años de la primera edición de cada texto. Tampoco aparece clasificada en un orden temático donde se privilegien ciertas categorías. Los conceptos fundamentales de su obra podemos resumirlos así: Pensamiento pedagógico, Pedagogía, Didáctica, Formación y Educación, Educabilidad. Cada uno de ellos está soportado por categorías como sujeto, aprendizajes, enseñanza, docencia, escuela, poder, ética, política educativa, grupo-aprendizajes, etc. En cada categoría aparecen ciertas sub-categorías cuya función es delimitar la naturaleza y función de cada una de ellas en el orden del discurso. De otro lado, hemos retenido la extensa obra escrita sin tomar en cuenta los artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, tampoco los videos que realizara sobre los grandes pedagogos y que estuvieron acompañados de un texto escrito. Este trabajo se efectuó hacia el año 1999-2000 y fue transmitido en la televisión francesa, canal internacional 5. Los debates públicos visibles a través de la prensa tampoco aparecen en esta panorámica. Se han identificado, principalmente, algunas intervenciones que tuvieron lugar en 1991 y en el 2001. Se cree que dichos debates que, a nuestro juicio, han tenido lugar cada diez años, están precedidos por entrevistas en periódicos como *Le Monde*, *La Croix*, *Lyon Matin*, etc. Otras fuentes como los boletines y periódicos de los sindicatos y las asociaciones de maestros están por realizarse. En general, se identificarían cuatro grandes espacios para la obtención de las fuentes directas de análisis. Libros, artículos, conferencias archivadas en la Internet, videos, dirección de tesis doctorales (60 entre 1985-2000) y la función pública. Esta última se ha designado así para concentrar la atención sobre el desempeño intelectual que ha tenido este pedagogo en instituciones como el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), la dirección del IUF de Lyon. A continuación se relacionan los libros escritos por este pedagogo.

Accueillir les élèves, 2001 ; Alexandra Stherland Neill : Faut-il attendre que l'enfant veuille ? 2001 ; Apprendre en groupe, 1, itinéraires des pédagogies de groupe, Lyon, Chronique Social, 1996 ; Apprendre...oui, mais comment, París, Esf, 1999 ; Carl Roger : Comment aider à grandir par une écoute appropriée, 2001 ; Celestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre ? 2001 ; Comment alphabétiser les adultes ? Paulo Freire, 2001 ; Des enfants et des hommes, París, Esf, 1999 ; Deux voies pour une école, Desclée De Brouwer, 2003 ; Différencier la pédagogie en français et en mathématiques au collège,



Lyon, CRDP, 1987 ; Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée, Paris, Cahiers pédagogiques, 1993 ; Différencier la pédagogie : pourquoi et comment, Lyon, CRDP, 1986 ; Différencier la Pédagogie, 1993 ; Don Bosco : comment prévenir la délinquance ? 2001 ; Emile reviens vite, ils sont devenus fous, Paris, Esf, 1992 ; Enseigner scénario pour un métier nouveau, Paris, Esf, 1990 ; Faire l'école, faire la classe, Paris, Esf, 2004 ; Fernad Oury : Y-a-t-il une autre loi possible dans la classe ? 2001 ; Frankenstein pédagogue, Paris, Esf, 2004 ; Histoire et actualité de la pédagogie : Repères historiques et bibliographiques, Université Louis Lumière Lyon 2, 1994 ; Itinéraire des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe 1, Lyon, Chronique sociale, 1993 ; Janusz Korczak, comment surseoir à la violence, 2001 ; Joseph Jacotot : peut-on enseigner sans savoir ? 2001 ; L'école contre la guerre civile, Paris, Plon, 1997 ; L'école et les parents : la grande explication, Paris, Plon, 2000 ; L'école. Mode d'emploi, Paris, Esf, 1995 ; L'envers du tableau : Paris, Esf, 1995 ; La machine école, 2001 ; La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, Esf, 1995 ; La pédagogie et les droits de l'enfant, Tricorne, 2002 ; Le choix d'éduquer : Ethique et pédagogie, Paris, Esf, 1999 ; Léon Tolstoï : Peut-on enseigner en commençant par les choses les plus complexes ? 2001 ; Les devoirs à la maison, Lyon, Chronique Social, 2002 ; Lettre a quelques amis sur la république et l'état de son école, Paris, Plon, 1998 ; Maria Montessori, Peut-on apprendre l'autonomie ? 2001 ; Métacognition et aide au travail scolaire des élèves, Paris, Esf, 1997 ; Outil pour apprendre en groupe, 2 tomes, Lyon, Chronique Social, 1996 ; Outils pour apprendre en groupe-apprendre en groupe ? 2, Lyon, Chronique sociale, 1993 ; Pour l'école, Mille et une nuit, 2004 ; Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ? 2001 ; Repères pour un monde sans repères, Desclée De Brouwer, 2002 ; Repères pour une éducation nouvelle : enseigner et se former, Lyon, Chronique Social, Lyon, 1999 ; Tous les enfants peuvent-ils être éduqués ? 2001

Conclusión

El pedagogo no es el resultado de una formación artificiosamente planificada. Este presupuesto aparece claramente expuesto en la trayectoria del pedagogo Meirieu. Su formación resulta de la voluntad de saber y de la búsqueda de explicación de lo que sería una especie de *inquietud de sí*. El recorrido podríamos sintetizarlo de la siguiente forma: el catolicismo de sus padres y la revuelta del adolescente; surgimiento de la pregunta "preocupación de sí y preocupación por el otro"; la necesidad de ser profesor atravesada por una penuria económica; la confrontación con sus estudiantes y la libertad de aprender; el reconocimiento de una total ignorancia sobre el saber pedagógico; la preocupación de una formación sobre la pregunta qué sé, qué puedo y cómo lo puedo hacer; el

choque de los sistemas pedagógicos en las representaciones del joven profesor; el surgimiento de un problema cuyo epicentro es la misma práctica docente; la necesidad de estudiar tal fenómeno y la inmersión en campos de saber tales como la literatura, la psicología, la sociología y la filosofía; la separación, producto de la reflexión y el momento de la creación teórica. Curiosamente, este recorrido tiene un punto en común: el hecho educativo es el objeto de las Ciencias de la Educación. Al sentir la necesidad de conocer las explicaciones que las diferentes ciencias y disciplinas le dan al aprendizaje, él reproducirá la función explicativa de aquel campo de saber. De otro modo, sin saberlo, emprenderá el viaje de las Ciencias de la Educación en aquello que tiene que ver con sus métodos y sus problemas. Tal ejercicio nos confirmará un deseo profundo en todo pedagogo: la necesidad de un terreno firme y de un espacio de visibilidad para los problemas ligados con el hecho educativo.

De otro lado, la importancia de su obra expresa una excelente forma de comprender el trayecto del pedagogo. Aquí aparece planteado un problema trascendental para nuestra sociedad, cuando aún mantenemos una "esperanza" ciega sobre los sistemas que tratan la formación del ser docente. Se puede instrumentalizar la formación, inclusive seguir insistiendo en el perfeccionamiento de los currícula y planes de estudio, pero hasta tanto no nos detengamos a observar, a través del estudio juicioso, la experiencia de formación de quienes se atreven a promover un discurso pedagógico, seguiremos anclados en la retención de saber. Se puede formar a los docentes y animarlos a que prosigan su formación, pero si tal formación no les permite reflexionar su experiencia, los logros serán exiguos y las condiciones de promoción de lo más alto de la humanidad seguirá siendo objeto de exclusión. En verdad, una sociedad logra formar pedagogos cuando estos saben observar un momento intelectual de mucha intensidad, como ocurre en el pedagogo que nos ocupa. Igualmente, la formación de un pedagogo sobrepasa la simple instrumentalización del saber. Meirieu nos muestra una intensa reflexión que cubre la ética y la instrumentalización, cuyo objeto no es la ponderación y perfectibilidad de tales sistemas sino la pregunta fundamental por el porvenir del sujeto. La prueba de un tal desafío será la ocasión de la experimentación pedagógica, en la que el *retorno de sí* constituye la clave del éxito. De hecho, en Philippe Meirieu, observamos el trayecto, pero la formación la encontramos en el retorno. Esto guarda un significado muy importante para nuestro medio, sobre todo si se intenta explicar por qué llegamos a ser docentes. En consecuencia, el pedagogo lo es menos por la capacidad para crear artificios y más por su intensa necesidad de explorar la historia de su vida, de comprender cuándo surge aquella ocasión de pensar la educación de los otros. Aquí no se trata de ponderar el cómo, sino de señalar que solamente podemos acceder a la condición de



pedagogos cuando el ejercicio de reflexión sobre nuestra historia nos deje ver el recorrido, su tiempo y las incesantes frecuencias del problema que nos acompaña. En Meirieu, el *retorno sobre sí* asoma bajo la condición de ejercicio de formación y solamente cuando está en la capacidad de hacer un alto en el camino, para decir cómo ha sido tal camino, sólo allí, emerge su condición de pedagogo. De otro modo, pedagogo es aquel que educando se pregunta cómo fue educado, qué dolores y qué resistencia producían en su ser las incesantes intenciones de educación. El ejercicio de la memoria se convierte en el factor determinante en la formación de un sujeto. Volver sobre sí y, a través de tal ejercicio, descubrir la pregunta fundamental, constituye la esencia de la formación. De ahí que la experiencia y la capacidad se conviertan en la territorialidad de la formación y el tiempo en su más soberano principio de infinito.

La experiencia de formación en el pedagogo Meirieu podríamos delimitarla, por el momento, en dos grandes espacios. De un lado, la práctica reflexiva que le ocasiona

la práctica escolar. Sin la escuela es imposible pensar la formación pedagógica, pero limitar la formación a este sistema de la cultura sería coartar la capacidad de reflexión. En otras palabras, la capacidad se refiere menos a la adquisición de conocimientos y más a la disposición para efectuar un trabajo de análisis sobre lo que se dice y se hace. La experiencia, en cambio, podríamos ubicarla en aquella operación del ver. ¿Qué ve Meirieu? La contradicción de los sistemas pedagógicos, la imposible libertad del otro, y un trabajo insuficiente para integrar los aprendizajes en los discursos de la pedagogía. Estas dos dimensiones de la formación tienen una temporalidad que se expresa en el conjunto de su obra escrita. Esto nos lleva a preguntarnos lo siguiente ¿en qué momento el profesor Meirieu escribe más de cuarenta libros? Y la respuesta, podríamos decir, se encuentra en la actitud del intelectual, en la capacidad de síntesis y en la inteligencia de ver lo que otros no alcanzan a sospechar. Por eso mismo, el pedagogo es aquel que dice, hace y ve lo que otros no dicen, hacen y ven. ©

Bibliografía

- Brunelle, Lucien. (1976). *Travail de groupe et non-directivité*, París: Delagrave.
- D'Hainaut, Louis. (1977). *Des fins aux objectifs pédagogiques*, Bruxelles et París: Labor et Nathan.
- Develay, Michel. (1992). *La didactique: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París: Esf.
- Freinet, C. (1976). *Pour l'école du peuple*, París: Maspéro.
- Hamelin, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, París: Esf.
- Martinad, Jean Louis. (1986). *Connaître et transformer la matière*, París: Peter Lang.
- Meireiu, Philippe. (1972). Non directivité, une extrême perplexité. *La Lettre*, n°169-170, septembre-octobre.
- _____ (1987). *Apprendre, oui, mais... comment?* París: Esf.
- _____ (1999). *Des enfants et des hommes Littérature et pédagogie*, París: Esf.
- _____ (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París: Esf.
- _____ (1993). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quel école?* París: Esf.
- _____ (1997). *Le choix d'éduquer*, París: ESF.
- MEN. Decreto 272 de 1998.
- Pret-Clermont, Anne-nelly. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne et Francfort: Peter Lang.
- Ricoeur, Paul. (2004). *La Historia, El Tiempo y la Memoria*, Barcelona: Trotta.
- Zambrano Leal, Armando. (2001). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*, 2ª ed. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- _____ (2001). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Notas

* El presente artículo hace parte de una investigación en curso cuyo objeto es conocer "el Sentido y la Percepción del concepto de didáctica en la obra pedagógica de Philippe Meirieu: 1984-2004". Investigador Principal Armando Zambrano Leal, USC-Université de Sherbrooke, Canadá. El marco de análisis general fue expuesto en una conferencia el 11 de febrero de 2005 en el café pedagógico que impulsa la Secretaría de Desarrollo Pedagógico del Valle del Cauca, cuyo título inicial fue: Caracterización de la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: 1984-2004. Santiago de Cali

¹ Véase mi libro, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

² La noción de grupo en Francia difiere de aquella que conocemos en nuestro medio. La experiencia del "grupo" de Lyon deja ver un trabajo continuo en cada uno de los integrantes que conformaban el equipo de docentes del ISPEF, quienes trabajando en un mismo objeto de estudio –el hecho educativo– producen un cúmulo indeterminado de reflexiones teóricas



y prácticas sin la cohesión normativa y contractual que conocemos en nuestras instituciones y sociedad. Ellos reflexionan y escriben más por una cierta actitud y menos por el interés administrativo en el que se reflejaría, de acuerdo con una escala de clasificación y ponderación, la existencia de lo académico. La escritura, en cuanto refleja la práctica de tal actitud, no se ve materializada en un fin del orden de la ponderación de puntos salariales. Ella está ligada directamente vinculada con el interés y la formación conciente que genera la espontaneidad de tal acto. Por esto mismo, el grupo de Lyon nos enseña que la naturaleza del vínculo intelectual y académico lo es más por una problemática epistemológica referida a la disciplina universitaria y menos por el conjunto de trabajos, proyectos y vínculos financieros. La producción teórica y práctica deja ver una actitud, antes que un desenfadado interés "económico". La actitud parece ser el sustento del grupo, actitud que se va a ver reflejada en la producción escrita. Los proyectos de investigación aparecen como un mecanismo de exploración y de formación intelectual. De ahí que el académico del grupo lo sea más por su compromiso con la reflexión que por el número de investigaciones inscritas en una agencia estatal, cuyos fines se convertirían en un freno para el avance de la actitud. Cuando la agencia controla las prácticas, termina seleccionando, clasificando y orientado las voluntades de los sujetos al punto de escindir en ellos su actitud y voluntad académica. Esta concepción prevalece en la obra escrita de intelectuales como Philippe Meirieu o Guy Avanzini, intelectuales algo conocidos en nuestro medio.

³ Ricoeur Paul, *La Historia, El Tiempo y la Memoria*, Barcelona, Trotta, 2004. En efecto, este filósofo nos enseña en el apartado sobre Explicación /comprensión que la historia de las mentalidades, referida a la escuela de los Anales, es insuficiente frente a la categoría de representación. Esta categoría permite comprender las escalas y deslindar la cuestión entre Historia y ficción.

⁴ Meirieu Philippe, *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quel école ?* París, Esf, 1993, p. 24. Es importante señalar que en el texto él se refiere "aux gueules noires" expresión que se utiliza para designar a los mineros y que simbolizaría una forma social de practicar la exclusión. En el texto se entiende como un llamado contra la exclusión y una crítica profunda a la "hipocresía" oculta del conservadurismo católico.

⁵ *Ibid.* pp. 25-26

⁶ *Ibid.* p. 26

⁷ *Ibid.* p. 26

⁸ El libro que hemos venido citando guarda como símbolo esta sospecha, la de ser una especie de "biografía anticipada" y que en nuestro estudio aparece como un paréntesis sobre su vida y experiencia educativa. Es significativo, además, que tal reflexión se haya efectuado en 1993, dos años después de los debates que tuvieron lugar entre Filkielkraut y las Ciencias de la Educación. Es importante también, señalar la relación directa entre la reflexión ética y el encuentro con Levinas, encuentro que tuvo lugar en 1991. A partir de esta fecha hay todo un periodo de reflexión sobre la ética y la educación, reflexión que está atravesada por una vuelta sobre la "preocupación de sí y la preocupación por el otro", problema que identificamos en su adolescencia estudiantil.

⁹ Meirieu Philippe, *Op. Cit.* p. 29

¹⁰ *Ibid.* p. 29

¹¹ Vease por ejemplo la grandeza e importancia de un libro como *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París, Esf, 1993. En las páginas 101 a la 115 hay toda una reflexión sobre la profesión docente, la que encontraremos en otros textos.

¹² Esta entrevista tien lugar en 1972 y está dirigida a comprender los postulados de Rogers. Se publica en *La Lettre*, con el título « Non directivité, une extrême perplexité » n°169-170, septembre-octobre, 1972, pp. 28-32

¹³ Meirieu Philippe, *Op. Cit.* p. 27

¹⁴ *Ibid.* p. 28

¹⁵ *Ibid.* p. 29

¹⁶ *Ibid.* p. 30

¹⁷ *Ibid.* p. 30

¹⁸ En la extensa obra de este pedagogo aparece un libro que confirma esta decisión temprana, *Des enfants et des hommes Littérature et pédagogie*, París, Esf, 1999. La escritura de su obra está atravesada por la evocación de la literatura, el dispositivo y la reflexión sobre el cómo organizar tales dispositivos. Así, creemos que la forma de abordar lo pedagógico se encuentra insertado, de manera inconsciente en la didáctica.

¹⁹ Meirieu Philippe, *Op. Cit.* p. 31.

²⁰ *Ibid.* p. 32

²¹ *Ibid.* p. 33

²² *Ibid.* p. 33

²³ *Pour l'école du peuple*, París, Maspero, 1976.

²⁴ Este sistema de enseñanza fue muy importante en la década de los 70s y comienzos de los ochentas. Entre los textos fundamentales citamos: Hamelin Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, París, Esf, 1979. Sigue a esta forma de comprender la enseñanza y los aprendizajes la Pedagogía Diferenciada que impulsará el profesor Louis Legrand en 1982 bajo la tesis "Diferenciar la Pedagogía" que da lugar a la publicación de un libro con este mismo título. El encuentro con la Pedagogía por Objetivos tiene lugar en los seminarios que impulsaba el profesor Etienne Verne del Instituto Superior de Pedagogía, *Ibid.* p. 35



²⁵ Meirieu Philippe Op. Cit. p. 36

²⁶ *Ibíd.* p. 36

²⁷ *Ibíd.* p. 40

²⁸ Martinand Jean Louis, *Connaître et transformer la matière*, París, Peter Lang, 1986

²⁹ Este concepto es fundamental en la obra de Philippe Meirieu, aparece claramente desarrollado en su libro *Aprender, oui, mais... comment?* París, Esf, 1987. Existen por lo menos 17 ediciones de este libro y ha sido traducido a varias lenguas, entre ellas al español.

³⁰ Aquí nos parece oportuno introducir la reflexión sobre la instrumentalización del principio de educabilidad en nuestro medio. El decreto 272 de 1998 presenta este principio como uno de los núcleos fundamentales para la organización de los currículos en educación. No obstante, la insistencia por reducir los saberes en los planes de estudio terminaría desvirtuando el profundo significado de este principio. Lo que realmente leemos en la obra de Philippe Meirieu y de otros pedagogos franceses, es que la educabilidad es una certeza colectiva, una confianza arraigada en los sujetos, una profunda convicción social que por ser esto no puede instrumentalizarse en los programas de estudio. De hecho, observamos como en los planes de estudios de las Ciencias de la Educación en Francia no aparecen la educabilidad ni la enseñabilidad siendo el soporte y la espacialidad de algún curso donde se instrumentalicen estos dos conceptos. Véase, mi libro *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2a edición, 2001.

³¹ Esta es, de alguna manera, la concepción que promueven los didactas. Véase, por ejemplo, Develay Michel, *la didactique: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, Esf, 1992.

³² Meirieu Philippe, Op. Cit. p. 41.

³³ Brunelle Lucien, *Travail de groupe et non-directivité*, París, Délagrave, 1976; D'Hainaut Louis, *Des fins aux objectifs pédagogiques*, Bruxelles et París, Labor et Nathan, 1977

³⁴ Meirieu Philippe Op. Cit. pp. 45-46

³⁵ Pret-Clermont Anne-nelly, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne et Francfort, Peter Lang, 1979

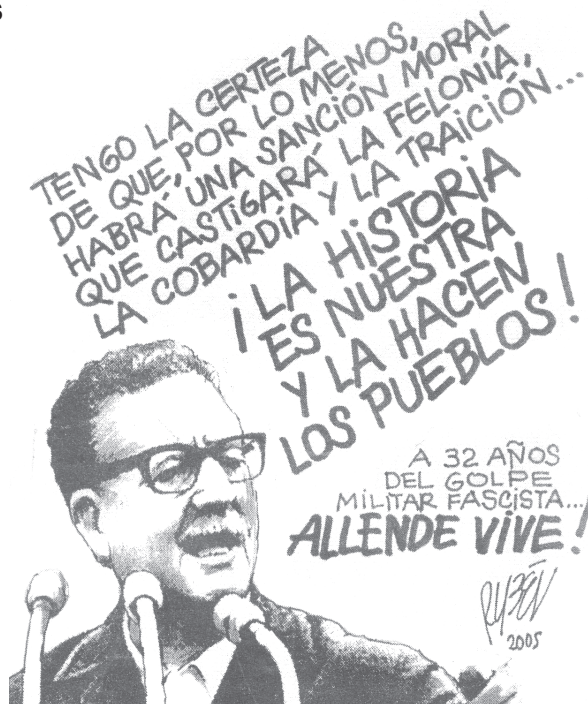
³⁶ Meirieu Philippe, Op. Cit. pp. 47 y 59-60

³⁷ *Ibíd.* p. 58.

³⁸ Es precisamente el título de uno de sus libros, París, Esf, 1997

El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Universidad de Los Andes

*A la memoria de Salvador Allende,
el inolvidable promotor de utopías
y sueños posibles.*



Tomado del Diario VEA,
Caracas 10 de Septiembre, 2005.