

# LA PEDAGOGÍA EN PHILLIPE MEIRIEU: TRES MOMENTOS Y EDUCABILIDAD

PHILIPPE MEIRIEU'S PEDAGOGY:

THREE MOMENTS AND THE CAPABILITY OF TEACHING

**ARMANDO ZAMBRANO LEAL\***

azambranoleal@gmail.com

Universidad Santiago de Cali

Cali

Colombia

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2008

Fecha de revisión: 10 de septiembre de 2008

Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2009



## Resumen

El pedagogo francés Philippe Meirieu es uno de los intelectuales franceses de la educación más influyentes de la contemporaneidad. Su extensa obra nos invita a estudiarla desde la perspectiva hermenéutica reteniendo para ello el concepto de pedagogía. Este concepto ocupa el centro de nuestros intereses académicos y tiene por objetivo comprender la formación del pedagogo. En este artículo avanzamos algunos apartes fruto de nuestra investigación realizada entre el año 2006-2008. Se hace un rastreo sobre aspectos biográficos, algunos textos de su obra escrita, la construcción de su modelo de pensamiento, los conceptos y subconceptos. Como complemento se anuncian los tres momentos de su trayectoria de formación –aprendizajes, filosofía y política- y se incluye el esquema del modelo de pensamiento.

**Palabras clave:** pedagogía, educabilidad, modelo de pensamiento, trayecto de formación, momento.

## Abstract

*The French pedagogue Philippe Meirieu is one of the most influential French intellectuals in modern education. His vast work invites us to study it from the hermeneutical perspective holding for this end the concept of pedagogy. This concept is the center of our academic interests and its main aim is to understand pedagogues' capacitation. In this article we preview some results from our research done along 2006-2008. A tracing of some biographical aspects of the author, some texts from his written work, the building of his model of thought, his concepts and sub-concepts is done. As a complement three moments of his capacitation are announced –learning, philosophy and politics- including the outline of his model of thought.*

**Key words:** Pedagogy, capability of teaching, model of thought, capacitation path, moment.



## Rasgos biográficos



Hijo de la Francia Libre, el pedagogo Philippe Meirieu nació el 29 de noviembre de 1949 en Alès, departamento de la Gard, en el sur de Francia. Hijo de Jean Meirieu y Jeanine Allamel, padres católicos, vivió su infancia y adolescencia en una región minera. Realizó sus estudios primarios en la escuela comunal Frédéric Mistral y secundarios en el Liceo de Alès. Entrada su edad adulta, viaja a París donde inicia sus estudios universitarios de filosofía en la Universidad de la Sorbona y algunos años más tarde, obtiene el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) de institutor en los Yvelines. Después de haber vivido la experiencia como profesor de liceo, defiende el 10 de octubre de 1983 su tesis de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Lumière Lyon 2 y dos años más tarde es nombrado profesor de esta misma universidad.

En 1970 participa en una investigación pedagógica bajo la dirección de Louis Legrand, la cual desembocará, una década después, en la política de *renovación de los colegios* inspirada del informe “Por un colegio democrático”.<sup>1</sup> Es nombrado redactor de la revista Cuadernos Pedagógicos. En 1998 integra la comisión nacional sobre los contenidos de enseñanza dirigida por el sociólogo Pierre Bourdieu y el científico François Gros. Como resultado de la Ley de Orientación de 1989, impulsada y sancionada durante el gobierno socialista de François Mitterrand, tiene a cargo la creación de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM). A partir de este año y hasta 1993, integra el Consejo Nacional de Programa, organismo encargado de la elaboración progresiva de los nuevos programas y contenidos escolares. Entre 1988 y 1993 asume la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Lumière Lyon 2 (ISPEF). En este mismo período funda la Asociación Aprender con el fin de promover seminarios libres dirigidos a los maestros, estudiantes, intelectuales y padres de familia interesados en la educación. Estos seminarios tenían lugar todos los sábados en las horas de la mañana

y su entrada era libre. Esta experiencia le permitiría invitar a los investigadores y expertos en ciencias de la educación de Francia y del extranjero. Al final de su mandato como director del ISPEF, le solicita al rector de la academia de Lyon, Daniel Bancel, la afectación en un Liceo de la aglomeración lionesa. Esta solicitud estaba inspirada en el deseo de trabajar nuevamente con los estudiantes en dificultad y especialmente con los jóvenes que habitaban los suburbios de la ciudad. Luego de duras batallas le fueron asignadas 20 horas semanales en un liceo.<sup>2</sup>

De 1997 a 1998 es nombrado por el ministro de educación Claude Allegre, presidente de la Comisión de consulta sobre el Colegio “¿Qué saberes se deben enseñar en el liceo?” Luego de haber sido blanco de duras críticas, renuncia para asumir la dirección del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). En el 2000, es nombrado director del IUFM de Lyon y tres años más tarde asume la dirección de la cadena de televisión educativa de la Alcaldía de Lyon (Cap-Canal) y regresa a seguir cumpliendo sus funciones universitarias en el ISPEF.

Casado con Martine Meirieu y padre de cuatro hijos, el pedagogo Philippe Meirieu lleva a cabo, en la región lionesa, un trabajo intelectual de largo aliento. Fue en el número 25 de la calle Barthélemy Bouyer, del 5 distrito de esta ciudad, donde tendrá lugar la redacción de su obra escrita. En una casa con un hermoso jardín y muchos árboles, la reflexión pedagógica va materializándose con el tiempo. Hombre de ideas de izquierda y progresista, pedagogo por convicción y eminente profesor, arquitecto de dispositivos de aprendizaje, lector crítico y ferviente admirador de los pedagogos más connotados, estudioso de la doctrinas pedagógicas, investigador en ciencias de la educación, director de más de sesenta tesis doctorales (1985-2000), militante de la pedagogía diferenciada, logra desarrollar nuevas ideas en pedagogía. En este ambiente de pensamiento concibe y lleva a la televisión la vida y obra de 26 pedagogos.

En sus años de juventud hace teatro y mantiene una vida artística la cual conjuga con sus funciones de profesor de liceo. Gran lector de literatura y de filosofía se muestra solidario y lucha al lado de los excluidos. Sus convicciones pedagógicas no quedan prisioneras en el discurso escrito y hace frente a los debates públicos sobre el futuro de la escuela de la República. Hombre de pedagogía y gran orador, no funda ninguna institución escolar. Sus ideas pedagógicas provienen de su práctica docente en el liceo, sus cursos en la universidad, su actividad de investigación y sus funciones de dirección en el ISPEF, INRP o el IUFM y su participación como consejero del ministro de educación. Las funciones de redactor de los cuadernos pedagógicos y la dirección de una colección en la editorial ESF se convierten en el medio de visibilidad de su pensamiento.



## Obra escrita: libros y artículos

De acuerdo con el análisis realizado a su extensa obra, hemos constatado una línea de pensamiento consignada en los libros. Estos han sido publicados a lo largo de las tres últimas décadas del siglo anterior y parte del presente. Para efectos de nuestra investigación los hemos clasificado por períodos y hemos fijado su límite en el año 2005. Esto significa que posterior a esta fecha se publicaron otros libros muy importantes que no han sido tenidos en cuenta para efectos de nuestra investigación. Durante el momento de los aprendizajes él publica: *Itinerarios de pedagogía de grupo: aprender en grupo*. 2 tomos (1984); *La escuela, modo de funcionamiento: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada* (1985); *Diferenciar la pedagogía: ¿por qué? ¿Cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía en francés y en matemáticas en el colegio* (1987); *Aprender... sí, pero ¿cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada* (1989); *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989).

En el momento filosófico publica los siguientes libros: *La opción de educar: ética y pedagogía* (1991); *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos* (1992); *La pedagogía entre el decir y el hacer* (1995); *Frankenstein pedagogo* (1996); *El anverso del tablero* (1997); *Niños y hombres: literatura y pedagogía* (1999). Dos textos menores aparecen publicados en este período guardando una importancia para la reflexión pedagógica: *Historia y actualidad de la pedagogía: referencias teóricas y bibliográficas*, universidad Lumière Lyon 2, (1994); *Transferencia de conocimientos en formación inicial y en formación continua* (1995).

En el año de 1997 ya se encuentra en el momento político. Esto se constata por las publicaciones de sus libros *La escuela o la guerra civil* (1997); *Carta a algunos amigos políticos sobre la república y el estado de su escuela* (1998); *La escuela y los padres de familia, la gran explicación* (2000); *La educación en cuestión* (2001); *La máquina-escuela* (2001); *El pedagogo y los derechos del niño: historia de un malentendido* (2002); *Referencias para un mundo sin referencias* (2002); *Dos voces para una escuela* (2003); *Hacer la clase* (2003); *El mundo no es un juguete* (2004); *El niño, el educador y el telecomando* (2005); *Carta a un joven profesor* (2005); *Matricularemos a nuestros hijos en la escuela pública* (2005). En este mismo período publica dos libros menores pero muy importantes para comprender su concepción de la pedagogía: *Del otro lado del mundo: figuras y leyendas de la mitología griega* (2001) y el libro que escribiera para sus amigos en la Navidad de 1994, reeditado en 2003 bajo el título de *Narraciones de infancia*.<sup>3</sup> En total, durante los tres períodos logra publicar más de 33 libros, los cuales, en su mayoría han sido traducidos al inglés, español, italiano, griego, árabe, alemán, ruso y otras lenguas.

Entre el 2005 y el 2008 ha publicado 14 libros, los cuales no hemos retenido aquí debido a los objetivos y a la temporalidad de nuestra investigación.

Si bien la suma de libros escritos entre 1980 y el 2005 es importante, del lado de los artículos el trabajo es aún más dispendioso. Primero, porque la mayor parte de estos fueron producto de una intervención pública, bien a petición de una revista o simplemente el resultado de una reflexión puntual. Segundo, porque el número de artículos sobrepasa la suma de cuatrocientos es difícil clasificarlos por tema. Un análisis sobre esta línea se hace necesario y podría ser el objeto de otra investigación. Por lo tanto, aquí los ciframos y clasificamos por período. De 1972 a 1989 escribe 77 artículos, un promedio de 4,81 artículos por año; de 1990 y 1999 publica 259 artículos es decir 28,75 artículos por año y del 2000 al 2005, el promedio es de 17,6 artículos para un total de 88 artículos. En suma, de 1972 al 2005 logra escribir y publicar 423 artículos con un promedio de 12,81 artículos por año.

Finalmente, la obra escrita del pedagogo Philippe Meirieu muestra, desde distintos puntos de vista, a un sujeto que se ha forjado una formación sobre tres disciplinas: sociología, psicología y filosofía. Gracias a la lectura de los clásicos de la pedagogía, la experiencia vivida en los años de enseñanza secundaria, su militancia en la pedagogía diferenciada y el interés por los aprendizajes le permiten trazarse un camino de pedagogo y hacer de la pedagogía un objeto de estudio. Este objeto, por lo tanto, es complejo. La lectura histórica que otros especialistas de ciencias de la educación han hecho de ella lo conduce a desarrollar un terreno propio para demarcarse de otros discursos.

## Trayecto y construcción del modelo de pensamiento

De acuerdo con el trayecto de formación, la experiencia como profesor, el paso por los métodos activos, la pedagogía por objetivos y la pedagogía diferenciada, el trabajo sobre los aprendizajes, la experiencia en el Colegio Saint Louis Guilloitiere (Lyon), la formación en filosofía, la obtención del certificado de actitud profesional pedagógico, la redacción de su tesis de estado, el nombramiento en ciencias de la educación, las funciones de dirección en los organismos más arriba mencionados y sus funciones de consejero de ministro de la Educación Nacional, Philippe Meirieu logra construir un modelo de pensamiento en tres momentos. (Véase el modelo al final del texto). Entre los años 1976-1985 se interesa fuertemente en los aprendizajes. Esta experiencia le permite efectuar un análisis de las tipologías de grupos. Se inscribe en la pedagogía diferenciada. De 1989 a 1999 propone dos estructuras: la formación de los profesores y un modelo de aprendizaje.



En los años 1990 sus intereses intelectuales se dirigen hacia la filosofía, particularmente centra su atención en los problemas de la ética, y en el año 2000 realizan un viraje hacia lo político con el fin de reflexionar, a través de la categoría de ciudadano y el vínculo social, los fines de la pedagogía. Esta estructura de pensamiento tiene como epicentro el concepto de pedagogía. Su manera de hacerlo es lenta al punto en que los tres momentos –aprendizaje, filosofía y política– se relacionan entre sí de manera dialéctica. El modelo de pensamiento se va organizando con el transcurrir del tiempo durante más de tres décadas (1970-2000). La configuración del modelo es regulada por el tiempo, también es el resultado de sus investigaciones, las lecturas, sus experiencias y los debates públicos.

### Los tres momentos de su pensamiento

A lo largo de la comprensión de su extensa obra observamos la delimitación del primer momento, el cual hemos denominado como de aprendizajes. Este tiene por objeto todo el trabajo sobre las tipologías de grupo en educación. En 1989 construye un modelo de aprendizaje e introduce la metacognición. Este concepto es uno de los más importantes aportes que él le hace a la pedagogía diferenciada.

El segundo momento, denominado filosófico, se apoya sobre la ética. En este él propone un nuevo modelo de aprendizaje que denomina *modelo pedagógico de aprendizaje* permitiéndole comprender en el sujeto todo el problema de la consciencia de sí y la resistencia; este modelo lo conduce con mayor claridad a la pedagogía.

El momento político es la consecuencia de los dos anteriores. Está articulado por la pregunta sobre la educación del ciudadano, la escuela de la República, la laicidad y el vínculo social. Así mismo, en este tercer momento, analiza la realidad de la escuela y hace una lectura diferente sobre el papel y el rol social de la escuela. La arquitectura del modelo no es lineal, es dialéctica en la medida en que él efectúa una relectura de los aprendizajes desde el punto de vista ético y político. Su arquitectura muestra la complejidad del pensamiento, un objetivo orientado hacia el estudio de la pedagogía y la presencia de unos conceptos y subconceptos.

### Pedagogía y subconceptos

En efecto, la arquitectura del modelo, el esquema y los momentos de construcción han sido posibles gracias a la presencia y descubrimiento de unos subconceptos. El concepto central es la pedagogía. Con este concepto emprende una lectura sobre el sujeto, la consciencia de sí. La pedagogía está delimitada en su pensamiento por dos principios: la libertad y la educabilidad; así

mismo está ligada a la cuestión de la resistencia. Esto le permite, en los años 1990, introducir el concepto de *momento pedagógico*. La pedagogía le permite, igualmente, llevar a cabo una lectura sobre el acto de educar desde dos ángulos: instrumentar e interpelar. A través de la pedagogía busca comprender el rol social de la escuela y su función respecto del vínculo social. Cada concepto es portador de un grupo de sub-conceptos. El acto de enseñar aparece como una física y los métodos provienen de su comprensión del acto de aprender. El aprendizaje es un concepto longitudinal, atraviesa su obra y su pensamiento pedagógico. Cada concepto es objeto de reescritura a lo largo de su obra y, en alguna parte, el resultado de las reflexiones sobre experiencias vividas en un momento dado. La pedagogía aparece, de un lado, analizada desde la perspectiva filosófica, política y los aprendizajes; de otro lado, resultado de la construcción de los dispositivos (modelos de formación de profesores, modelo de aprendizaje y modelo pedagógico de aprendizaje).

### Educabilidad y aprendizaje

Ante todo, la educabilidad en Philippe Meirieu está vinculada a la noción de aprendizaje. Ella es un concepto clave en su discurso pedagógico, resultado de los análisis realizados sobre la historia de los grupos, sus límites, posibilidades y su apuesta social. Él llega a este concepto por medio de la investigación realizada entre 1979 y 1984 cuyo tema principal eran las pedagogías de grupo y la experiencia vivida en los años de enseñanza. La universalidad de este concepto, su validez heurística, su potencia teórica y su legitimidad histórica lo conducen a desarrollar sus ideas pedagógicas sobre dos registros. De un lado, sobre la práctica de enseñanza; de otro lado, sobre el acto reflexivo. Sobre la base de estos dos registros descubrimos un profesor deseoso de comprender el saber, un sujeto dispuesto a interrogar su propia práctica, un individuo disponible espiritualmente a comprender esa extraña relación humana y de saber que se instala entre un profesor y un alumno. Trabajar en la clase es a la vez reflexionar los aprendizajes, las relaciones entre los sujetos y los imperativos éticos que esta relación impone. Este imperativo ético se perfila sobre el horizonte práctico. Aprender es a la vez la expresión de un momento de vida, de una experiencia interior, de un desafío del ser. Estudiar esta relación, analizarla y comprenderla impone, a largo plazo, medir la verdadera esencia de aquél que acompaña al otro. Un profesor es alguien que reflexiona la práctica y los fines de la educación de los sujetos. En Philippe Meirieu, la práctica se expresa por medio de los aprendizajes; lo reflexivo a través de la ética, la acción por medio de la política. La educabilidad es sobre todo un instrumento nocional cuyo objeto es explicar la incapacidad que tendrían





ciertos profesores de administrar, a través del grupo, el acto de aprender; de hacer girar la palanca, de hacer girar la actividad hacia una intención positiva en función de las capacidades del alumno. Es una convicción profunda del profesor en relación con el futuro del otro. Ella es, de otro lado, una noción-recurso y sirve para reflexionar las condiciones escolares, sociales y políticas de un aprendizaje logrado. Por medio de este concepto, él demuestra las capacidades del alumno y la convicción pedagógica que debe tener todo profesor en esta dirección. Si las pedagogías activas defienden la idea según la cual el alumno es el centro del proceso, ¿por qué muchos de los profesores prefieren funcionar en una pedagogía frontal? Para responder a esta pregunta, él se ubica del lado de los aprendizajes y analiza dos conceptos: el poder y la libertad. No obstante, estos dos conceptos se desarrollarán a nivel filosófico solamente a partir de 1990 (el momento filosófico). En los años de aprendizaje, el pedagogo Meirieu, observa que la naturaleza de un aprendizaje explica ante todo la convicción pedagógica de un sujeto. Hacer todo para que el otro tenga éxito en su actividad escolar es un asunto de pedagogía. La fatalidad de un aprendizaje sería, en consecuencia, la expresión de una incapacidad pedagógica en el profesor, la ausencia de una exigencia metodológica y el desconocimiento de la actividad creadora de lo humano. Con respecto a esto, nos podemos preguntar si ¿el logro o el fracaso escolar es una responsabilidad exclusivamente de los profesores? ¿Se trata de una culpabilidad social, incluso, escolar, donde los profesores tendrían una parte de responsabilidad?; y ¿si fuera lo contrario? ¿Y si la escuela fuera una institución incapaz de construirse en función de la realidad del alumno, o si la sociedad no es una sociedad de saber?

En efecto, respecto al proceso educativo, el aprendizaje actúa de manera práctica y teórica. Teórica, puesto que no hay acto educativo que no sea objeto de reflexión en el plano de los aprendizajes y, práctico, puesto que toda educación es, ante todo, un aprendizaje logrado. A este nivel, encontramos un pedagogo interesado por disciplinas tales como la psicología, la filosofía y la sociología y lo hace para comprender los aprendizajes y el fracaso escolar. Dado que las definiciones sobre los aprendizajes son numerosas es casi imposible construir universalmente una;<sup>4</sup> el aprendizaje y el conocimiento han sido objeto de estudio de la psicología, de la filosofía, especialmente de la filosofía de las ciencias<sup>5</sup> y de la sociología. Esta última busca explicar los factores sociales que intervienen en el fracaso escolar. La pedagogía se interesa en los aprendizajes desde el punto de vista metodológico y para esto establece un balance de las teorías provenientes de estas ciencias. Al leer de cerca las definiciones dadas por los pedagogos estas provienen tanto de la psicología, de la filosofía como de la sociología<sup>6</sup> y curiosamente, todas están vinculadas con los dispositivos. Es por esto que la

pedagogía con frecuencia se define como la ciencia de los dispositivos.

Entre todas estas ciencias, es la psicología la que ha tenido una influencia más directa sobre la pedagogía. A este respecto, se reconoce la importancia de las teorías del conocimiento en Piaget. Este fue uno de los epistemólogos del siglo anterior que desarrolló la teoría biológica del conocimiento y realizó aportes importantes a la pedagogía.<sup>7</sup> Para él, el conocimiento tiene lugar entre asimilación, acomodación y equilibración. Según su teoría, un aprendizaje es el resultado de la acción entre el sujeto y el objeto; este se traduce por un conocimiento equilibrado.<sup>8</sup> Otro psicólogo cuyas teorías han sido decisivas para la pedagogía es Vygotsky. El interés sobre la evolución de los procesos cognitivos y su dinámica lo llevan a tener una mirada especial sobre los aprendizajes. Él observa en esta actividad la maduración del pensamiento en el niño. La noción de *zona de desarrollo próximo* es clave en sus trabajos.<sup>9</sup> Esta noción explica la relación entre el mundo exterior y los procesos psíquicos del niño –construcción de la autonomía–. Esta noción será muchas veces retomada por los pedagogos y a partir de ésta ellos construyen dispositivos.<sup>10</sup>

Del lado de la filosofía nos encontramos en la misma situación que en la psicología. La pluralidad de definiciones hace casi imposible una lectura singular sobre el aprendizaje. El saber, el no saber, el conocimiento, el no conocimiento, el pensar, el actuar, el tiempo del actuar, la idea, son todas ellas nociones vinculadas con una de las cuestiones más misteriosas para el ser humano: ¿qué es aprender? A propósito de esto, el filósofo Deleuze dice: “aprender no es más que lo intermediario entre no saber y saber, el pasaje viviente del uno y del otro”.<sup>11</sup> Este pasaje denota diferencia y no repetición. Hay repetición en el fracaso y no en el saber. Todo saber es único. La experiencia para llegar a él es fluctuante en lo posible. Puedo aprender la experiencia de leer en mis primeros años sin que ella jamás sea análoga a la que tiene lugar en la edad adulta. Aprender a leer a la edad de siete años es una experiencia única, un descubrimiento de placer, pero el aprendizaje consciente de la lectura tiene lugar en la edad adulta, cuando sabemos escoger la compañía de un autor, de un tema y de un género. Leer es un descubrimiento del yo, de un género y de un autor. Así mismo, aprender a bailar es una experiencia en la cultura; ella forja también nuestra identidad. Desde el punto de vista fenomenológico aprender es la manifestación más importante de la experiencia.

Si escogemos al azar la definición de aprendizaje dada por un pedagogo, encontraremos este doble registro: el psicológico y el filosófico. La pedagogía de Herbart –de acuerdo con el prefacio escrito por Wigand de la edición Tilman– está basada sobre la teoría del



curso que educa. Hay en esta teoría tanto de filosofía como de psicología. “Lo bello, lo verdadero y lo bueno se conjugan con el conocimiento y la simpatía en el universo mental”.<sup>12</sup> A decir verdad, todo pedagogo se posiciona en este doble registro para construir su propia teoría pedagógica. No existe ningún pedagogo que no esté obligado a visitar estas dos ciencias; él lo hace para encaminarse hacia una definición de la pedagogía. Esta misma situación la encontramos en Philippe Meirieu. La constatación del fracaso en los aprendizajes escolares de algunos de sus alumnos y el logro de otros, se presenta ante sus ojos como un verdadero problema pedagógico. ¿Seguramente esta constatación es el resultado de su experiencia personal? Sobre todo que durante sus años de profesor en el colegio Saint Louis Gillotère él descubre la difícil libertad de aprender. Esta experiencia se vuelve la fuente de su noción de educabilidad:

Hacer que todos los alumnos tengan buenos resultados en las disciplinas, buscar y poner en práctica las estrategias requeridas para que todos puedan efectuar los aprendizajes propuestos, no es jamás asignarle la responsabilidad del fracaso al alumno hasta tanto no se hayan agotado todos los medios posibles del logro escolar.<sup>13</sup>

Aún más, la difícil libertad de aprender está vinculada en su discurso con el problema del logro escolar y sus condiciones metodológicas. Su lucha intelectual durante este momento –aprendizajes– consiste en demostrar que el fracaso escolar tiene su génesis en las malas metodologías, la ausencia del consejo metodológico, la incapacidad que tiene la institución escolar de promover la situación problema. La técnica pedagógica es culpable del fracaso escolar al mismo tenor que las políticas escolares. Es de resaltar, de otra parte, que el fracaso escolar para él se traduce en el fracaso de aprender. Haber constatado la imposibilidad del grupo de darle una respuesta positiva a este problema, obliga a nuestro pedagogo a dirigir una vez más su mirada sobre las tres disciplinas más arriba anotadas para deducir la existencia del postulado de la educabilidad. Es a partir de ellas donde él descubre los argumentos teóricos necesarios para defender la importancia de la actividad escolar sobre el plano de la libertad y la autonomía. Cada situación de aprendizaje es una oportunidad para la libertad del alumno; aprender es llegar a ser libre. Tener buenos logros escolares es el resultado de la exigencia ética y metodológica respecto del alumno. El logro escolar es la exigencia ética primera de todo pedagogo. Aun si el acto de aprender es una experiencia individual, la acción del pedagogo es decisiva. Cada pedagogo debe engendrar el deseo; hacerlo es ya un aporte decisivo en el porvenir del otro. Nuevas dimensiones en su discurso pedagógico emergen de este primer momento –resistencia, capacidad, saber, libertad–. Estas van a constituir el principio ético de

una verdadera pedagogía del otro, una pedagogía de la diferencia. En consecuencia, el postulado de educabilidad es el resultado del análisis realizado sobre la historia de los grupos, una reflexión sobre el fracaso escolar, los aprendizajes y la pedagogía diferenciada. Es un principio ético, tal como lo desarrollaremos en el momento filosófico; tiene sus raíces en el acto de aprender y está vinculado más a la educación que a la instrucción. Instruir es aplicar, educar es transmitir valores, normas y una moral. Instruir escapa a toda reflexión, educar exige la reflexión según las finalidades previstas –libertad y autonomía–. Mientras que toda educación anticipa unos valores y una práctica, la instrucción impone un método; la educación libera mientras que la instrucción impone. Estos dos conceptos guardan una diferencia bien marcada en el discurso pedagógico de nuestro autor. También tiene un lugar singular en sus reflexiones. Recurre a ellas cuando siente la necesidad de defender los puntos de vista sobre el destino del otro, de la escuela y el desarrollo de la libertad y la autonomía del alumno. Curiosamente, este principio antes de ser un principio ético se vuelve un dispositivo. ¿Cómo y por qué? ¿La libertad y la autonomía, según él, deben ser instrumentalizadas? ¿Qué necesidades profundas en su ser lo llevan a quedarse en los dispositivos? ¿No existe, entonces aquí, una expresión objetiva de la racionalidad pedagógica?

## La educabilidad, un principio regulador

En efecto, como resultado de los debates sostenidos entre filósofos y pedagogos,<sup>14</sup> Philippe Meirieu da inicio a un trabajo de comprensión de la pedagogía apartándose por un instante de la racionalidad sin llegar a renunciar al dispositivo. Percibe en el acto pedagógico una contradicción irresoluble aunque positiva: se trata de la educación como *domesticación* y de la educación como *emancipación*. A partir de aquí toma conciencia de la contradicción expresada entre instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y desencadenar. Esta contradicción será fecunda y le permitirá abordar de otro modo el principio de educabilidad. Esta vez se aparta un poco de la acción instrumental para entrar en la filosofía. Este hecho es clave en una nueva definición menos instrumental de la pedagogía. Más aún, se aleja por un momento de la instrumentalización para penetrar el misterio ontológico de la libertad y de la autonomía. Parece también que este esfuerzo intelectual surge en un momento fecundo de su reflexión práctica. Primero, porque ya se encontraba en sus funciones universitarias y había penetrado la realidad de los aprendizajes y tenía la responsabilidad de dirigir los cursos de pedagogía en el ISPEF. Era una época en la que la cuestión de los aprendizajes se estudiaba de manera filosófica, sociológica e histórica.<sup>15</sup> El retorno a la pedagogía por el lado de la filosofía, le impondría en su espíritu un trabajo crítico



y una reflexión epistemológica. Un elemento positivo se desprende entonces de sus escritos, el cual nos informa de la aporía<sup>16</sup> entre pedagogía y libertad. Para él, la pedagogía hace libre a las personas, es su función ética; pero ella encierra al individuo, es su función práctica; ella aparta el espíritu de las personas de la superstición, es su función axiológica.

La pedagogía pretende liberar pero no hace más que esclavizar; entre más el pedagogo se convence de la importancia de su actividad, más se compromete, más inventa nuevos y originales métodos y es más peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor, y lo mejor es con frecuencia lo peor.<sup>17</sup>

La educabilidad aparece como el único principio natural sin ningún arraigo al principio de la razón; no es deducible de ningún conocimiento previo; es la fuente de todo conocimiento pedagógico. En esta perspectiva, introduce la noción de *ser-para-sí* y redescubre una energética de la acción pedagógica. El acto de enseñar y el acto de aprender fijan las antípodas de la pedagogía. Un profesor puede organizar perfectamente el dispositivo didáctico y no lograr que su alumno aprenda o, puede ser modesto con respecto al dispositivo y que este tenga buenos resultados en el aprendizaje. Según Meirieu, no es el dispositivo la causa del logro o el fracaso escolar; sino más bien es la disposición hacia el otro, sus aprendizajes y sus dificultades. La *relación* maestro-alumno anuncia ya una aproximación fenomenológica. Se detiene en la disposición del sujeto para esclarecer la relación pedagógica. Observa, aquí, el acto de resistencia. Esto le impone a los pedagogos no abdicar al principio de educabilidad ni renunciar a los desafíos que impone la libertad del otro, y menos aún, a separarse de la difícil libertad para hacer de la resistencia una ocasión de aprendizaje y de libertad. Renunciar a ésta le impediría al profesor hacer obra de educación, promover una libertad posible y una autonomía consciente. Enseñar para Meirieu es siempre tener en mente el logro del otro.

«No hay, en consecuencia, «ser-para-mí» que no sea también «ser-para-el otro»: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí.<sup>18</sup>

Pero, ¿de dónde viene esta necesidad de comprender lo pedagógico en relación con la libertad del otro? Según nosotros, de la obra escrita de Emmanuel Levinas. En efecto, este filósofo postula que la libertad es una responsabilidad compartida, que se funda sobre la confianza y sobre la *no reciprocidad*. La responsabilidad respecto al otro teje una relación ontológica sin que ella sea anulada por Dios.<sup>19</sup> La confianza aparece como el mecanismo de la heteronomía, el vínculo entre la individualidad y la subjetividad. Compartir con el otro no

se deduce de una objetivación sino de una convicción puramente ética. Sobre todo cuando esta responsabilidad engendra en el profesor un esfuerzo hacia la libertad del otro, explica por qué Philippe Meirieu se aferra a una noción moral al mismo tiempo que reconoce el calor de la confianza. Dice una vez más Emmanuel Levinas que *“hablar, es al mismo tiempo que conocer al otro, ser reconocido por él. El Otro no es solamente conocido y saludado. No es solamente nombrado sino también invocado. Para decirlo en términos gramaticales, el otro no aparece como nominativo sino como vocativo”*.<sup>20</sup> Parece ser que la entrada ética obliga a Philippe Meirieu a establecer una lectura fenomenológica de la relación alumno-profesor. El alumno aparece muchas veces bajo la forma de una mirada; él ocupa un lugar y es objeto de una consideración. El encuentro del alumno con el profesor es la fuente de un vocativo, de un reconocimiento en tanto que otro. El Otro es la expresión de una libertad potente; acogerlo es expresarle una hospitalidad sin límite. Todos los textos escritos por Philippe Meirieu en este período registran este aspecto ontológico del encuentro entre el maestro y el alumno. Esta lectura moral y ética de la libertad por medio del reconocimiento del otro le impone la elaboración de un nuevo discurso a partir de la confianza. Él se aparta, ciertamente, de la razón pura, para volver sobre la responsabilidad negativa. Esta negatividad marca de entrada una nueva mirada ética al mismo tiempo que práctica. Negatividad que se expresa por medio de la confianza ontológica entre sujetos; por el conector discursivo del “sujeto-para-el-otro” y del “sujeto-para-sí”.

Somos capaces, en efecto, sin mucho peligro para nuestro oficio, de aceptar que aquel con el cual hemos tenido buenos resultados nos olvide o reniegue de nosotros, pero nos es difícil aceptar que resista y nos rechace [...] es en esta aceptación que se encuentra, si no la sabiduría, por lo menos la supervivencia del proyecto de educar.<sup>21</sup>

La confianza en el acto educativo y ante todo en el acto de aprender, le impone al educador una voluntad positiva respecto de las capacidades del otro. El alumno, aquí, encuentra su condición de ser; se convierte en un sujeto capaz de reconocimiento. El fracaso de este acto paradójicamente es posible. Del lado del educador, este debe hacer *como sí*, comprometerse en la acción pedagógica, analizar el acto para visualizar una confianza que engrandece. La libertad es un asunto de coraje, de confianza y de certeza en la historia del otro. Ella exige, de parte del educador, el coraje de recomenzar,<sup>22</sup> la separación de la incapacidad y la certeza de la potencia del encuentro. Contribuir en la educación del alumno, ayudarlo a encontrar su condición de Otro, es un desafío pedagógico supremo. El coraje, de acuerdo con los principios de nuestro pedagogo, resume la exigencia ética hacia el otro buscando producir en el otro una libertad sólida.



Cierto, la confianza en el educador es un descubrimiento día tras día así como la libertad lo es respecto de la autonomía; ella es su existencia. Esta confianza se presenta a los ojos del pedagogo como el único referente válido; es un mecanismo ético capaz de salvarlo de toda aplicación técnica. Es en este sentido que la apuesta de la educabilidad penetra el misterio de la libertad a través de la confianza expresada y la acción sensata. Este principio muestra, una vez más, el retorno hacia la filosofía del *rostro*. Este rostro es el ingreso a la confianza y el retorno a sí mismo. El dice así que: “La apuesta de la educabilidad puede volverse manipulación demiúrgica y la no reciprocidad convertirse en suficiencia. Estos dos principios parecen necesarios y peligrosos el uno sin el otro”<sup>23</sup>

En definitiva, la cuestión de la libertad aparece en el discurso pedagógico de Philippe Meirieu como un registro fenomenológico. La noción de otro es objetivada por la pedagogía. La confianza instala el momento esencial del acto pedagógico e impone un registro ético necesario para oponerse a la manipulación o al desespero. Este registro fenomenológico se expresa también en la apuesta de la educabilidad donde el otro es reconocido en su radical diferencia. La no reciprocidad hace del educador un sujeto ético y la libertad un sujeto emancipador. Curiosamente, este último concepto, propio del pensamiento ilustrado, se mezcla con el concepto de Otro y a través de éste con la heteronomía. Es a partir de aquí que surge en él el esfuerzo ontológico para comprender el lugar de la ética, el concepto de otro y su emancipación.

### Un retorno fenomenológico: otro y emancipación

La perspectiva fenomenológica adoptada por Philippe Meirieu después de 1990 le permite desarrollar una concepción de la pedagogía muy diferente a la que había adoptado en 1980. En estos años ella aparece en su espíritu bajo la forma de un dispositivo, vinculada a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje; un dispositivo de transmisión de saberes según procedimientos metodológicos precisos. De hecho, cuando hablaba de grupos de aprendizaje, metacognición o situación problema, él adoptaba un punto de vista positivista. Esta idea cambia en alguna parte después de 1990 gracias a la lectura juiciosa que hace de la obra de Emmanuel Levinas, Vladimir Jankélévitch, Paul Ricoeur y los debates sostenidos contra otros especialistas, particularmente con el filósofo Alain Finkielkraut. El pensamiento de estos tres filósofos le permitirá descubrir, de otro modo, el concepto de libertad y de universalidad. La universalidad es circunscrita a la cuestión del Otro. El ve en la libertad y la universalidad la finalidad de una pedagogía centrada sobre el futuro del otro. Al mismo tiempo, él logra observar

sutilmente la contradicción entre instruir y liberar, educar y emancipar. Para él, esta contradicción tiene lugar en registro universal del saber. ¿Si el acto de educar anuncia la emancipación del otro, por qué hay que retenerlo? ¿A qué precio hay que restringir nuestra libertad para que el otro pueda ganar en libertad? A estas cuestiones reconoce la necesidad de suspender la libertad por un momento. El acto de enseñar, según él, es una ocasión donde el deseo es suspendido y la opinión limitada. Enseñar es mostrar una manera de aprender; es, también, la preparación para un momento más decisivo en la vida de un sujeto. Aprender, por su parte, es la materialidad de la libertad y la objetivación de la autonomía. ¿Se trata aquí de un reconocimiento de la esclavitud? ¿Hay que vivir a cada momento esta condición humana expresada en la figura del amo y el esclavo?<sup>24</sup> ¿Ella es necesaria en el discurso pedagógico? Estas cuestiones nos muestran a un sujeto a la búsqueda de comprensión de su propia práctica. Ellas son la ocasión de volver sobre su propia libertad, sobre la experiencia de la difícil libertad que él anuncia en sus años de adolescencia. Ellas revelan también una de las cuestiones más complejas de la filosofía de la educación. ¿Es posible el advenimiento de la libertad únicamente por el saber? ¿Aprender no sería sino una negación de esta libertad dada la responsabilidad adquirida?

Tratándose de la libertad del otro, él reflexiona la heteronomía.<sup>25</sup> Se trata de ser responsable del otro capaz de autonomía y de libertad. Él se opone a los particularismos y redescubre el pensamiento de Ferry y de Dalton; propone una educación anclada en la cultura universal y una práctica fundada sobre la diferencia y la individualidad. Aún más, el concepto de otro y de Otro fija en él el ingreso en la fenomenología. A pesar de este descubrimiento no hace ningún reconocimiento del primer Heidegger ni de Husserl, él desconoce los trabajos de estos filósofos pasando directamente a la obra de los ya citados. Gana en pensamiento y no logra separarse de la racionalidad instrumental. Hace el retorno a través de la filosofía del *rostro* para analizar, comprender e interpretar las situaciones del poder, el deseo, la libertad, la autonomía o la resistencia; al final del camino él cae en los dispositivos. Curiosamente la cuestión fenomenológica del otro le permitirá argumentar mejor sus propósitos técnicos sobre el aprendizaje. Los tres libros escritos entre 1991 y 1996 desarrollan un punto de vista filosófico y al mismo tiempo estos textos no escapan a la organización de las técnicas del aprendizaje. Así, por ejemplo, *La opción de educar*, está tejido a partir de la cuestión ética, una especie de filosofía moral y al mismo tiempo la propuesta de instrumentos para el trabajo pedagógico. El libro *La pedagogía entre el decir y el hacer*; es un buen texto filosófico. En este libro y hasta el final del capítulo cuarto introduce una reflexión sobre el discurso pedagógico y educativo, la emoción y la ética, el momento pedagógico y las contradicciones pedagógicas. A partir del capítulo cinco vuelve sobre los dispositivos y desarrolla una manera de hacer un





método y un dispositivo. La inteligibilidad de los saberes pedagógicos, el fracaso de la pedagogía y la promesa pedagógica, revelan esta parte instrumental de él. Esta misma situación se observa en el libro *Frankenstein, pedagogo*.

Si es cierto que los textos escritos en este segundo momento revelan una inclinación hacia el concepto de otro, también es cierto que permanece fiel a los principios de la ilustración. En efecto, la idea de educación tiene lugar en los principios de la ilustración y está fuertemente arraigada en una forma de libertad proveniente de la razón. Esta idea de libertad marca en él una lectura conservadora si por esto comprendemos el vínculo estrecho existente entre los dos principios de la educación –retener-liberar– capaces de liberar al individuo. También hay que anotar que la libertad, según él, no puede tener lugar por fuera de la acción educativa, que la presencia del educador es necesaria, que la libertad no brota del interior sino de la acción razonada de los saberes, la acción de los individuos y de la cultura. De otra parte, la emancipación del otro aparece como positiva, resultado del encuentro con un Otro (adulto). Aquí, la diferencia entre otro y Otro es constitutiva de una lectura perteneciente al movimiento fenomenológico de su época. De hecho en los años 1990 se leía a Levinas, Ricoeur y Jankélévitch.

A pesar de la libertad tan arraigada al pensamiento ilustrado, Philippe Meirieu da un giro para encontrar la *filosofía del rostro*. Este giro tiene lugar sobre la base de la aprehensión del concepto de libertad y de otro y por el descubrimiento del principio de educabilidad. *La preocupación de sí y la preocupación por el otro*, tan presente en su espíritu impulsa a este pedagogo a leer las filosofías más contemporáneas de la ética del otro. En efecto, sabemos que Emmanuel Levinas definía la libertad sobre la base del encuentro y la responsabilidad respecto al otro. Él apunta, en su libro *El tiempo y el otro*, que “la identidad no es solamente una partida de sí, ella también es un retorno de sí [...] su libertad está inmediatamente limitada por su responsabilidad. Es su gran paradoja: un ser libre no es ya más libre puesto que él es responsable de sí mismo”.<sup>26</sup> De igual manera, Jankélévitch nos dice que la libertad es el equívoco por excelencia [...] antes de su decisión, ella es a sí misma su propio obstáculo”<sup>27</sup> y para Ricoeur, vinculándose al concepto de autonomía, señala que “la idea de otro se bifurca según dos direcciones opuestas en correlación con dos figuras del maestro: la una, del dominador, teniendo por cara a cara al esclavo; la otra, la del maestro de justicia, teniendo por cara a cara al discípulo”<sup>28</sup>. La cuestión de la libertad es fuertemente revisitada por estos tres filósofos al punto de anunciar una nueva lectura del otro. En efecto, se sabe que *el otro* es la clave de toda heteronomía. De otro lado, la relación educativa se inscribe en el surgimiento de la libertad. Para Meirieu,

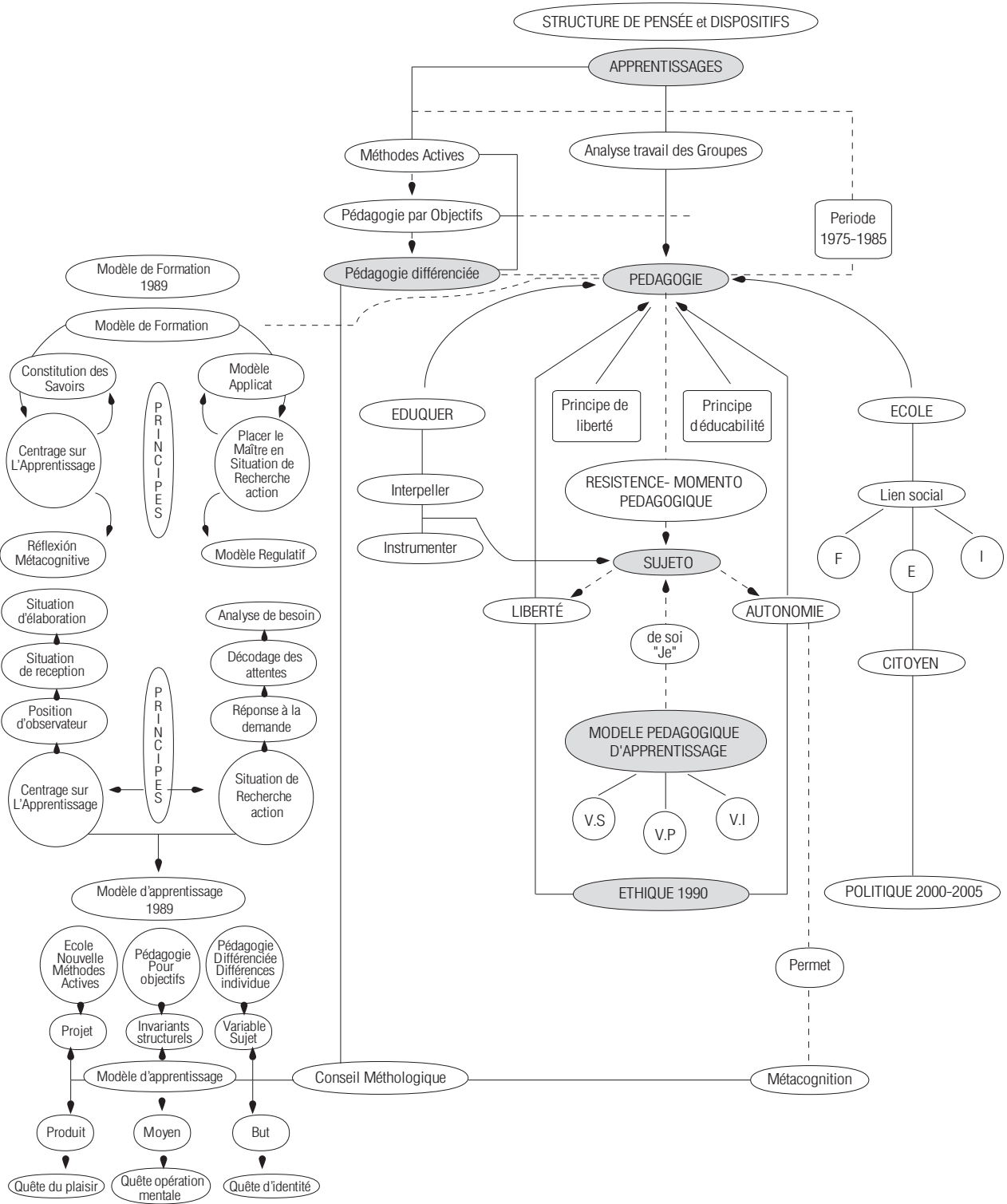
ella es posible por medio de la ternura proveniente de la confianza y de la admiración hacia el otro. Esta ternura debe comprenderse bajo la forma de acogimiento.

Tenemos la ternura frente al signo de la libertad del Otro como la virtud educativa por excelencia... no una ternura ingenua, sino una ternura jubilosa, maravillada ante el descubrimiento que nuestro no saber ha hecho posible.<sup>29</sup>

Por todo esto, el descubrimiento del concepto de otro forja en su espíritu una idea menos positivista de la libertad y de la pedagogía. Interesándose así en la cuestión de la emancipación. El otro aparece como un desafío para el pedagogo. Él es libre si es emancipado. Esta emancipación proveniente siempre de la voluntad de saber obliga al educador a ver al alumno con un candor único, a exigirse él mismo y a entregarse al otro de tal forma que de esta relación pueda nacer un sujeto Otro.<sup>30</sup> Es decir, un individuo autónomo, emancipado, libre, crítico sin que para ello él tenga necesidad de entrar en una relación mercantilista; en una especie de trueque. La emancipación se expresa en el maestro si el saludo no se impone bajo una forma de “agradecimiento”; “cuando el otro no sea solamente un álter ego, sino cuando él es lo que yo no soy”.<sup>31</sup> Desde luego, la emancipación aparece en Philippe Meirieu bajo la forma de una narración. Ella está vinculada a la responsabilidad hacia el otro y expresa el vocativo, la nominación de un sujeto ya libre. Emancipar debe ser entendido en él bajo la forma de responsabilidad y de conciencia pero también de trascendencia.<sup>32</sup> En efecto, esta responsabilidad le impone al pedagogo la necesidad de ver al otro en su libertad, siempre dispuesto a retomar el camino por sí mismo. En consecuencia, los aprendizajes no serían otra cosa que un momento de reafirmación de esta libertad, una ocasión de tomar conciencia de dicha libertad para actuar de otro modo en la vida. Emancipar, a través de la responsabilidad, anuncia ya una aporía, un círculo donde los dos conceptos del pensamiento ilustrado no son unas finalidades sino unos instantes, unos momentos. Es en este sentido como el aprendizaje aparece varias veces bajo la forma de un discurso donde la presencia del otro se reafirma, adviene, se manifiesta. ©

\* Doctor de postgrados en Educación y de la Maestría en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado de las Universidades de Paris 8, Karlsruhe (Alemania), Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela), Córdoba de Argentina.





**Notas**

- 1 Legrand Louis (1983), Pour un collège démocratique, 1981
- 2 Se trata del liceo profesional Marcel Sembat de Vénissieux
- 3 L'École ou la guerre civile (1997); Lettre à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école (1998); L'école et les parents, la grade explication (2000); L'éducation en question (2001); La machine école (2001); Le pédagogue et les droits de l'enfants: histoire d'un malentendu (2002); Repères pour un monde sans repères (2002); Deux voix



## Notas

- pour une école (2003); Faire l'école, faire la classe (2003); Le monde n'est pas un jouet (2004); L'enfant, l'éducateur et la télécommande (2005); Lettre à un jeune professeur (2005); Nous mettrons nos enfants à l'école publique (2005) et dans un ouvrage collective sous le titre L'obligation de résultats en éducation (2005). Dans ce même période il publie deux textes mineurs mais importants du point de vue littéraire. Il s'agit de: De l'autre côté du monde: figures et légendes de la mythologie grecque (2001) et la réédition pour le grand public d'un livre écrits pour donner comme cadeaux à ses amis à Noël 1994, Récits d'enfance (2003).
- <sup>4</sup> Stoll Louise, Fink Dean y Earl Lorna (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere, Barcelona, Octaedro, pp. 39-55.
  - <sup>5</sup> Platón (2003). Diálogos, Menon o de la virtud, México, Porrúa, pp. 287-321.
  - <sup>6</sup> Berbaum, Jean (1996). Apprentissage et formation, Paris, Puf, Que sais-je?, pp. 7-8. Il définit l'apprentissage «comme un processus de construction et d'assimilation face à une nouvelle réponse, c'est-à-dire comme une procédure d'ajustement du comportement par rapport au milieu ou bien au projet sélectionné par le sujet».
  - <sup>7</sup> Consúltese, por ejemplo, PIAGET, Jean (1969) Psychologie et pédagogie, Paris, Folio/Essai, p. 23. «cuando la pedagogía logra aplicar los datos de la psicología y de la sociología, ella se encuentra en presencia de cuestiones empotradas tanto en los objetivos como en los medios, ella no recibe de las ciencias madre sino estos auxilios modestos, a falta de un avance suficiente de estas disciplinas y le queda entonces constituir su cuerpo de conocimientos específicos (una psicología pedagógica que no es una simple psicología del niño aplicada deductivamente, una didáctica experimental, etc.)
  - <sup>8</sup> Piaget, Jean (1937). La construction du réel chez l'enfant, Délachaux et Niestlé; Biologie et connaissance, Paris, Gallimard, Ch. I.
  - <sup>9</sup> Philippe Meirieu s'en sert de cette et d'autres notions forgés par Vygotsky pour expliquer les dispositifs d'apprentissage. A titre d'exemple on cite la communication parue dans les actes du colloque sur l'individualisation du parcours de formation. Dans cette communication il développe un schème pour démontrer la construction de l'autonomie. « Individualisation, différenciation, personnalisation, etc.: De l'exploration d'un champs sémantique aux paradoxes de la formation », Dans, Individualiser les parcours de formation, Université Lumière Lyon 2, Actes du Colloque, A.E.C.S.E, 6 et 7 décembre, 1991, pp. 9-33.
  - <sup>10</sup> Broum L., Anne et al. (2000). «La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky» En Anastasia Tryphon y Jacques Vonèche (comp), Piaget-Vygotsky: La génesis del pensamiento, Paidós, Buenos Aires, p. 192.
  - <sup>11</sup> Deleuze, Gilles (2005). Différence et répétition, Paris, Puf/Epiméthée, p. 215.
  - <sup>12</sup> Weigand, Gabriele (2007). L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique, Préface au livre, HERBART, Johan Friedrich: Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie, édité par Johan TILMANT, Paris, Anthropos, pp. X-XI.
  - <sup>13</sup> Meirieu, Philippe (1984). Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en Group? Tome I, Chronique sociale, Lyon, p. 140.
  - <sup>14</sup> Hace un balance de los debates que tienen lugar entre 1980 y 1990. Este aparece consignado en el libro Emilio, vuelve pronto... se han vuelto locos, pp. 23-33. En este libro intenta de demostrar que detrás de los ataques contra las ciencias de la educación, y particularmente, detrás de la crítica a la pedagogía, se perfila la cuestión de la democratización del sistema educativo francés, cuestión que remite a un grave problema de sociedad" p. 23.
  - <sup>15</sup> En efecto, en el decenio 1990-1999, escribe algunos textos menores Histoire et actualité de la pédagogie: repères théoriques et bibliographiques, Outil de base pour la recherche en éducation; Université lumière Lyon 2, ISPEF, septiembere de 1994. Le transfert de Connaissances en formation initiale et en formation continué, en colaboración con Michel Develay, Christine Durant e Yves Mariani, Actes du Colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 29 au 2 octobre, 1995.
  - <sup>16</sup> Derrida, Jacques (1998). Aporía: Morir-esperarse (en) los límites de la verdad, Barcelona, Paidós, pp. 30-33.
  - <sup>17</sup> Meirieu, Philippe (1992). Emile, reviens vite... ils sont devenus fous, Paris, ESF, p. 51.



## Notas

- <sup>18</sup> Meirieu, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et Pédagogie*, Paris, ESF, p. 39.
- <sup>19</sup> Levinas, Emmanuel (1976). *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, p. 40.
- <sup>20</sup> *Ibid.*, p. 22.
- <sup>21</sup> Meirieu, Philippe (1991). *op. cit.*, p. 47.
- <sup>22</sup> Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien 3 Tomes*, Paris, Editions du Seuil.
- <sup>23</sup> *Ibid.*, p. 59.
- <sup>24</sup> Platón (2003). "Menon ou de la virtud", *Dialogues*, México, Porrúa, pp. 287-321.
- <sup>25</sup> Barcéna Fernando, MÉLICH, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós. p. 136.
- <sup>26</sup> Levinas, Emmanuel (2004). *Le temps et l'autre*, Paris, Quadriage, Puf, 9eme édition, p. 36.
- <sup>27</sup> Jankélévitch, Vladimir (1983). *Le sérieux de l'intention: Traité de vertus I*, Paris, Flammarion, pp. 52-53.
- <sup>28</sup> Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*, *Op. cit.* p. 321.
- <sup>29</sup> Meirieu, Philippe (1992). *Emile, reviens vite. . . ils sont devenus fous*, *Op. cit.* p. 134.
- <sup>30</sup> Levinas, Emmanuel (2001). *La realidad y su sombra. libertad y mandato, transcendencia y altura*, Madrid, Trotta. p. 117.
- <sup>31</sup> Levinas, Emmanuel (2004). *Le temps et l'autre*, *Op.cit.* p. 75
- <sup>32</sup> Escámez, Juan y GIL, Ramón (2001). *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.

## Bibliografía

- Barcéna, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad.*, Barcelona: Paidós.
- Berbaum, Jean (1996). *Apprentissage et formation*, Paris: Puf, Que sais-je?
- Broum L., Anne et al. (2000). La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky. En Anastasia Tryphon y Jacques Vonèche (comp), *Piaget-Vygotsky: la génesis del pensamiento*, Buenos Aires: Paidós. p. 192.
- Deleuze, Gilles (2005). *Différence et répétition*. Paris : Puf/Epiméthée.
- Derrida, Jacques (1998). Aporía: Morir-esperarse. En *Los límites de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, Juan y Gil, Ramón (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien. 3 Tomes*, Paris: Editions du Seuil.
- Jankélévitch, Vladimir (1983). *Le sérieux de l'intention: Traité de vertus I*, Paris: Flammarion.
- Legrand, Louis (1983). *Pour un collège démocratique*. Paris: Esf.
- Levinas, Emmanuel (1976). *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, p. 40.
- Levinas, Emmanuel (2001). *La realidad y su sombra libertad y mandato, transcendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Levinas, Emmanuel (2004). *Le temps et l'autre*. 9eme édition. Paris: Quadriage, Puf.
- Piaget, Jean (1937). *La construction du réel chez l'enfant, Délauchaux et Niestlé;*
- Piaget, Jean. *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Piaget, Jean (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Folio Essai.
- Platón (2003). *Diálogos, Menon o de la virtud*. México: Porrúa.
- Stoll, Louise, Fink, Dean y Earl, Lorna (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Weigand, Gabriele (2007). *L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique*, Préface au livre, Herbart Johan Friedrich: Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie, édité par Johan Tilmant, Paris: Anthropos, pp. X-XI.