

FORMACIÓN DOCENTE, EL OTRO Y LAS HUELLAS PARA ANTICIPAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. DIALOGANDO CON ZAMBRANO, DESDE MEIRIEU

TEACHERS EDUCATION, THE OTHER AND THE CLUES TO ANTICIPATE TEACHING AND LEARNING.

TALKING WITH ZAMBRANO, FROM MEIRIEU

FORMAÇÃO DOCENTE, O OUTRO E AS INDÍCIOS PARA ANTECIPAR O ENSINO E O APRENDIZAGEM.

DIALOGANDO COM ZAMBRANO, DESDE MEIRIEU

MARTHA ARDILES*

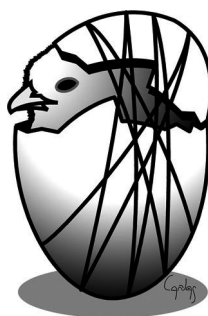
maito:mardiles@arnet.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2008

Fecha de revisión: 6 de febrero de 2009

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2009



Resumen

El trabajo toma aportes de la teoría de P. Meirieu, revisa sus principales obras y las pone en diálogo con conceptualizaciones realizadas por Armando Zambrano Leal. También reflexiona sobre aspectos de la formación, entre ellos la posibilidad de pensar que la misma requiere repasar las condiciones para enseñar y el reconocimiento del “otro” en tanto sujeto. Otro eje del trabajo en este artículo, refiere a la preocupación por el educador del que habla Meirieu en sus obras, entendiéndolo como un actor social que se constituye a través de un saber didáctico que no es mera técnica, sino también compleja teoría. De lo contrario estaríamos hablando según el autor, de “metodólogos”, posicionándonos desde un paradigma tecnocrático muy alejado de la problematización de los contenidos y de los sujetos en un sentido hermenéutico. Finalmente se recupera la dificultad de la formación docente ahí cuando se advierten dificultades relacionadas al poder formador del profesor y a la posibilidad de escapar del poder de quien forma al mismo profesor.

Palabras clave: formación docente, sujetos, condiciones de aprendizaje-emancipación.

Abstract

The paper takes contributions from P Meireieu's theory, reviews his main work and talks them over with conceptualizations made by Armando Zambrano Leal. It also reflects on some aspect of education, amongst them the possibility of thinking that it requires revisiting the conditions to teach and the acknowledgement of the “other” as a subject. Another axis from the paper, refers to the concern from the teacher Meirieu mentions in his works, understanding it as a social actor made out of a didactical knowledge which is not just a technique, but a complex theory. Otherwise we would be talking, according to the author, about “methodologists,” from a technocratic paradigm far from the problematization of contents and subjects in a hermeneutical sense. Finally, it gets back the difficulty of teacher education when the difficulties related to the teacher's educational power are foreseen and the possibility of escaping from the power of that who educates the teacher.

Key words: teacher's education, subjects, learning-emancipation conditions.

Resumo

Este trabalho pega contribuições da teoria de P. Meirieu, revisa suas obras principais e faz um diálogo entre elas e conceituações realizadas por Armando Zambrano Leal. Também reflexiona sobre aspectos da formação, entre eles a possibilidade de pensar que ela requer de revisar as condições para ensinar e o reconhecimento do “outro” como sujeito. Outro eixo do trabalho neste artigo, faz referência à preocupação pelo educador do que fala Meirieu nas suas obras, entendendo-o como ator social que se constitui através dum saber didático que não é simples técnica, mas também complexa teoria. Se não estaríamos falando segundo o autor, de “metodologistas”, posicionando-os desde um paradigma tecnocrático que fica muito longe da problematização dos conteúdos e dos sujeitos num sentido hermenéutico. Finalmente, recupera-se a dificuldade da formação docente, quando se advertem dificuldades relacionadas com o poder formador do professor e à possibilidade de fugir do poder daquele que forma o professor.

Palavras chave: formação docente, sujeitos, condições de aprendizagem-emancipação.



Efectos de seducción

Mi tesis es que la interpretación está esencial e inseparablemente unida al texto poético precisamente porque el texto poético nunca puede ser agotado transformándolo en conceptos. Nadie puede leer una poesía sin que en su comprensión penetre siempre algo más, y esto implica interpretar. Leer es interpretar, y la interpretación no es otra cosa que la ejecución articulada de la lectura.

Hans-Georg Gadamer
Arte y verdad de la palabra



Meirieu ha cautivado con sus trabajos en contextos latinoamericanos y especialmente en cátedras argentinas, en el mundo académico de la Universidad Nacional de Córdoba en las disciplinas del área de las didácticas.

¿Por qué este efecto de seducción, interrogación e impacto del pedagogo francés? Discurrir por toda su obra excede este trabajo, por ello en este punto es importante definir itinerarios.

Meirieu nos abraza con un nuevo derrotero, diciendo que el dominio de una disciplina no confiere la capacidad de enseñar a un docente: la formación requiere pensar las condiciones para enseñar y el reconocimiento del otro en tanto sujeto.

Meirieu en su tesis doctoral *Aprender, sí, pero, ¿cómo?* aborda un tema muy caro a la didáctica en el contexto latinoamericano. A mi modo de ver, en este trabajo el autor se dedica a estudiar la cuestión del aprendizaje vinculado directamente con la enseñanza, siendo importante su planteo, ya que es realizado desde un lugar clave muchas veces ausente y silenciado: la constitución de los sujetos y su relación con el "otro"; ello sin descuidar el planteo sobre las disciplinas a enseñar.

Para ello revisaremos obras tales como *Frankenstein educador*, entendiendo que allí renueva la problematización sobre el sujeto y su destino.

Recuperaremos luego, en la obra de Zambrano Leal: *Pedagogía, educabilidad y formación de los docentes*, la dilucidación de cuestiones vinculadas a lograr condiciones para los aprendizajes escolares, en sus palabras, "la mejor manera de hacer para que otro haga".

Al educador del que habla Meirieu, lo entendemos como un actor social que se constituye a través de un saber didáctico que no es mera técnica, sino también compleja teoría. De lo contrario estaríamos hablando según Meirieu, de "metodólogos", posicionándonos desde un paradigma tecnocrático muy alejado de la problematización de los contenidos y de los sujetos en un sentido hermenéutico.

Si bien el alumno ocupa un lugar central en el sistema educativo, es necesario luchar contra esa especie de formalismo que subordina todo proceso de enseñanza y aprendizaje a la demanda explícita del alumno, olvidando la riqueza de las experiencias de los docentes y condenándolos a una actitud paralizante.

La relación con el otro se entiende desde esta propuesta teórica en otro sentido. *En Aprender, sí, pero, ¿cómo?* El autor expresa:

Hacemos como si estuviésemos trabajando en terrenos vírgenes, como si no se aprendiera nada fuera de la escuela, como si la inteligencia no estuviese llena de múltiples "representaciones", ya que "previamente a todo aprendizaje -como subraya Giordan- el niño posee ya un modo de explicación, mediante el cual orienta la manera de organizar los datos, de la percepción, de la manera de comprender las informaciones y el modo de dirigir su acción." (Meirieu, 1987: 63)

¿Por qué no recuperar de Meirieu, para estudiar las condiciones de enseñanza y aprendizaje este núcleo de pensamiento en torno a la relación con el otro, al encuentro, a los lazos que se crean y recrean en la clase con la intención de entrelazar lo igual y lo distinto en un mismo acto político y ético con mixturas de afectos, armando un puente para ayudar en la constitución de los sujetos?

La formación, ese enigma

Formar implica una relación, "establecer coherencia entre las finalidades de la formación y las cualidades del sujeto educable" (Zambrano, 2002). Y en este punto la obra de Meirieu, *Frankenstein educador*, nos convoca a este encuentro. En su texto toma una cita de Daniel Hameline: "... no se ha dado el caso de que un ser humano haya alcanzado el status de adulto sin que hayan intervenido en su vida otros seres humanos, éstos, adultos." (Meirieu, 2001: 22)

En relación con esto, es notable su inspiración en la idea de que el ser humano llega a este mundo "generosamente provisto de potencialidades mentales"



(Meirieu, 2001: 22). En el discurso pedagógico este es un punto de inflexión muy importante, ya que hasta entonces se venían sosteniendo los enfoques tecnocráticos, que construyen su mirada a partir de “lo que falta”, de “lo que no hay”.

Meirieu justifica desde la antropología esta potencialidad: el niño, expresa, tendrá que aprender todo lo necesario para vivir con sus semejantes. Así, sostiene que el niño debe ser acogido por un adulto que le ayudará progresivamente a construirse y a adaptarse al mundo; en este sentido habla del “apuntalamiento” del adulto, porque educar es desarrollar la inteligencia histórica. De este modo pone al docente en su justo lugar al revisar el concepto de “educabilidad”:

... que el educador tiene el problema del poder es, pues, un secreto a voces. Que éste tiene sus raíces en su historia personal ya no es ningún misterio para nadie. Que hay que alegrarse de ello y no culparle por ello: ésta es, para mí, una convicción esencial. Puesto que si el educador no quisiera ejercer poder, más le valdría, al fin y al cabo, cambiar de profesión. (Meirieu, 2001: 25)

Formar a un docente conlleva inmensas dificultades, ya que de la misma forma que un alumno escapa al poder formador del profesor, el docente, dice Zambrano, escapa al poder de quien lo forma.

Aquí nos remitimos al sujeto como nacimiento, tomando la metáfora de Hannah Arendt, en el sentido de que ese nacimiento es portador de una esperanza. No hay nacimiento sin progenitores, dice nuestro autor y recupera a Emmanuel Levinas para decir; “La filiación es una relación con alguien en la que el ser ajeno es radicalmente otro, y en la que, con todo, es también en cierto modo yo” (Meirieu, 2001: 72). De ahí la importancia de renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o posesión.

Conviene quizá aquí hacer un desvío para recuperar la potencialidad de los conceptos de Emmanuel Levinas (2002) y hundirlos en los problemas pedagógicos y didácticos que estamos avizorando. Levinas fue muy leído en América Latina entre los años sesenta y setenta, especialmente en el campo intelectual de la Teología de la Liberación. En un continente sumergido, la posibilidad de ponerse en el lugar del olvidado, del colonizado, del otro, la posibilidad de pensar la alteridad, tuvo un significado muy importante. El autor posibilitó pensar en este otro desplazado y olvidado, trabajando con categorías como “otredad”, “alteridad”, “el rostro”, “el huérfano”.

Mientras en Europa Derrida¹ se sorprendía ante su obra, en América Latina Levinas significaba

el descubrimiento del “otro”, figura que había permanecido silenciada en el discurso hegemónico de la época. Levinas fue leído como un texto de resistencia al posicionarse desde una filosofía que abría el camino hacia ese “otro” ausente del relato cotidiano. Particularmente para nosotros, ese camino se abría para pensar la formación y su relación con el otro como punto de partida para un necesario encuentro ético. Esto significaba en aquellos años sesenta, el descubrimiento de los olvidados de la historia, un encuentro con el sujeto de la “diferencia”.

Desde este lugar es que recuperamos la obra de Meirieu, porque el autor, inspirándose en Levinas, entiende que la verdadera constitución-institución de lo que se podría llamar humanidad, lo que “me vuelve humano”, es la interpelación del Otro: ese otro infinito que interviene en mi autonomía como sujeto, rompiendo a partir de su presencia mi auto-referencialidad.

Estamos ante una inversión de los principios que dominaron las prácticas educativas en occidente, ya que afirmamos que el otro me interpela desde su necesidad, desde su reclamo. El reconocimiento de mi humanidad deviene del otro, de una presencia heterónoma que pone en cuestión el reinado de mi autonomía, en el sentido de auto-referencia, como única propiedad del sujeto. Para Levinas, el otro le imprime al sujeto una alteridad que le hace posible ser quien es abrazado por un pensamiento ético; por otra parte, en su lectura se advierte que el yo no permanece siempre igual, sino que recobra identidad a través de todo lo que acontece. Para apoyar esta afirmación cabe tomar también un aporte en relación al hilo Freud-Lacan-Foucault: “... el aporte de Foucault, consiste en colocar a la identidad como punto de llegada del sujeto en sus prácticas y no como punto de partida y, a su vez, como efecto de un dispositivo `constitutivo`” (Dalmas y colab., 2004: 257). Los autores toman a Foucault, cuando dice:

En el discurso que hoy debo sostener y en aquello que tendré que sostener aquí durante años quizá, me hubiera gustado poder escabullirme subrepticamente. Más que tomar la palabra, me hubiera gustado ser envuelto por ella y llevado más allá de todo conocimiento posible. Me hubiera gustado darme cuenta que en el momento de hablar, una voz sin nombre me precedía desde hace mucho tiempo. Entonces me hubiera sido suficiente encadenar, proseguir la frase, hospedarme sin darme cuenta, en sus intersticios... (Foucault, 1999: 6)

Ahora retomamos nuevamente a Levinas cuando trabaja otra categoría importante en su obra: la de “huella”, que es fundamental para entender la relación



del yo con la alteridad. “Cada hombre es la huella del otro” dice Levinas. Para el autor hay un otro que podríamos poner en minúscula y que es el otro humano en cuya presencia se abre el lenguaje del encuentro para resquebrajar la coraza del yo; y también un Otro (con mayúscula), cuya huella remite a una ausencia en la que hubo hospitalidad. Hospitalidad unida por la lengua, como dice Hannah Arendt, que nos salva porque nos cobija: la lengua nos da hospitalidad cuando ya nada queda y también puede convertirse en vehículo de identidad.

Que el otro ha estado siempre ahí, entre nosotros, es una frase casi retórica. Foucault también habla del otro como mediador, preservando la importancia del “cuidado de uno mismo” en el marco de la constitución de nuevas formas de subjetividad opuestas al tipo de individualidad que nos había sido impuesto por muchos siglos. El cuidado de uno mismo es presentado como una condición necesaria para cualquier actividad racional; Foucault dice: “Al preocuparse de uno mismo, uno va a convertirse en alguien capaz de ocuparse de los otros” (1996: 61). Ésta es una frase que habla de la capacidad de ser dos y del sentido que le da a la vida esa relación. Así, retomando a Levinas y su concepción del Otro como huella, podemos decir justamente, que el presente nunca está libre del pasado, sus huellas dejan marcas.

En este punto quisiera recordar el film holandés “Reencuentro” (2002) del director Ben Sambogaart, donde se relata la historia de Anna y Lotte, dos hermanas mellizas separadas en su infancia, antes de la segunda guerra mundial. Se trata aquí de un amor fraterno atravesado por la tragedia de la guerra. A partir de su separación las hermanas llevan vidas completamente opuestas, una de ellas en una cómoda familia de clase alta, la otra en una humilde granja alemana, con la particularidad de que la primera está enamorada de un soldado nazi y la otra de un pianista judío. La película toca un costado muy sensible y poco transitado del conflicto bélico: cómo un sistema político puede separar incluso una relación tan cercana como la de dos hermanas. En la película se escenifican también episodios de cuando son mayores y después de varios intentos de reencuentro coincide su estadía en un hotel, donde comprueban que a pesar de los años y de los desencuentros ideológicos, los lazos que las unen (“el otro que hay en mí”) son aún más fuertes que su separación. La película plantea que la situación las ató a lo heredado, abrió un campo de contingencias; por esto vemos que la identidad de los sujetos siempre está abierta a las situaciones, a los lazos con los otros, el otro y las situaciones que se viven y construyen. Dentro de nosotros no tenemos un bloque homogéneo de vida, sino que ésta es un tejido de múltiples articulaciones, de situaciones que cambian y que no son nunca las mismas, que se superponen e inciden las unas en las otras.

Todo este rodeo, para pensar la relación con los otros, Otros, en la formación docente, en la construcción de las condiciones para aprender, en la línea planteada por Zambrano, desde Meirieu, con la cual estamos construyendo este diálogo.

Meirieu afirma en *El maestro y los derechos del niño* que la ausencia de mediadores es lo que mata a la educación. Aclara que si no se propone y se construye algo que permita trabajar juntos (“mi palabra contra la tuya”) para entrar en el juego y comprometerse a partir de una anticipación razonada, es difícil pensar en condiciones para aprender. Recupera en este punto nuevamente a Daniel Hameleine cuando dice anticiparse “en la medida justa”, y también a Vygotsky, cuando dice acercarse a una cuestión proximal del desarrollo.

Al volver a la idea de formación de Zambrano citada anteriormente: “establecer coherencia entre las finalidades de la formación y las cualidades del sujeto educable”, el concepto nos remite a un “espacio libre de amenazas”, “rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos”. Al establecer la coherencia entre las finalidades y los sujetos, hay que pensar el escenario con un mínimo de seguridad y contar con un adulto otro, para atravesar la adversidad. Nuestro autor remite a desafiar los retos, tomando prestada la idea de Korczak, cuando habla de conquistas de uno mismo, como el medio de crecer y acceder a determinados ritmos y diversos itinerarios.

En este punto es importante la crítica que realiza Zambrano cuando expresa que se forma a maestros como metodólogos impidiendo su acceso a la pedagogía como espacio de reflexión, siendo que ésta es un calidoscopio de las ciencias humanas, las cuales reafirman su complejidad para luego actuar en la educación del otro.

Podríamos hacer un paralelo con la idea del cineasta bosnio Emir Kusturika, y decir que formar al otro es como decir “La vida es un milagro”, con su furia hecha cuerpo y un optimismo sostenido a pesar del contexto. ¿Qué se requiere para ser un buen pedagogo? Aprender a mirar la realidad y apropiarse de ella en virtud de un problema. Kusturika mira la realidad, ayuda a los personajes a encontrar el sentido de la vida, a hacerse hacedores de sus pensamientos, renunciando a la fabricación del silencio, aun en contextos de adversidad.

La formación es compleja, se lleva a cabo en organizaciones específicas (universidades, escuelas normales, institutos de profesorado) y conlleva, además de un largo período de socialización en el rol (Davini, 2002), un tiempo “infinito”. Implica al cuerpo y al espíritu, con el interrogante siempre presente acerca de



quién es el sujeto, el otro, el alumno. De lo contrario, si ese interrogante no está, será una dificultad más trabajar sobre la transferibilidad de los aprendizajes y, por lo tanto, del logro de la autonomía, se dificultará el acceso a los saberes.

La relación con el saber, dirá Baillerot, está vinculada con la necesidad de analizar una situación, su posición, su práctica, su historia, asir lo singular, lo heterogéneo, lo imprevisible. También la formación conlleva una "utopía de referencia". Si no la advertimos, no podremos "mirar a los ojos de Emilio", dicen Meirieu y Devellay (2003). Ello permite inscribirse en *una* historia y no en *la* historia.

Fuga y misterio

Hablamos de "autonomía", idea potente en la teoría de Meirieu, quien dice en una de sus obras: "queda al fin y quedará siempre, la influencia de la que es más difícil deshacerse: influencia del propio emancipador [...] queremos emancipar a nuestros hijos o alumnos de todo el mundo... ¡excepto de nosotros mismos!" (2003). Y en este momento puede acompañarnos la poesía de Juarroz:

*Sí, hay un fondo.
Pero es el lugar donde empieza el otro lado,
simétrico de éste, tal vez éste repetido
tal vez éste y su doble, tal vez éste.*

¿Cómo emancipar a los alumnos del propio acto de emancipación? Hay un fondo, el lugar donde empieza el otro lado... podríamos leer que nuestro autor remite a la idea de que un joven, un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender. En un seminario reciente², pude observar un film corto en el que unas alumnas al finalizar la escuela media, luego de haber recibido una larga lista de temas para escribir una monografía, deciden realizar, en cambio, una obra de teatro. Definen un nombre: "La soledad". Su formato, el silencio. Las jóvenes, andamiadas en su desarrollo en

breves circunstancias por una docente, ahí cuando lo necesitaban, haciendo uso de su autonomía, de su poder creador, tomando distancia del otro, el profesor; y éste desde su autoridad pedagógica, dejándose navegar por ese lugar, repetido en el fondo, lugar donde empieza el otro lado.


Anclando en nuestro tema, la formación, podemos decir que esta docente se va formando en la experiencia en su propia escena, jugando con los otros, respetando sus huellas entre el asombro y el resplandor de la teatralización, en un territorio donde ya casi todo había sorteado la pura costumbre.

Sin duda, dice nuestro autor, "no es navidad cada día... y menos en la escuela". En realidad las cosas son más complicadas. Para el docente es difícil resistirse a la expresión "es por tu propio bien".

Su creación es una aventura dolorosa...
Obstinación en esmerarse para que la obra sea lo más lograda posible...
apasionamiento cuando las cosas empiezan a desbloquearse...
éxtasis, a veces cuando los otros colman nuestros deseos y se acurrucan dentro de nuestro proyecto...
(Meirieu, 2001)

Fuga, autonomía, huella, vida, deseo, miedo, otro, cuidado...

Misterio, inquietud, aventuras, promesas, contingencias...

La formación envuelve en esa fuga y misterio lazos de transmisión intergeneracional que será necesario auscultar para dar lugar al juego de la heteronomía/ autonomía, involucrando al sujeto, tomando conciencia de las figuras y efectos del saber, y de la pasión que lo constituye. 

* Prof.ª y Lic. en Cs. de la Educación. Mgter. en Cs. Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Prof.ª adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica Especial, Escuela de Cs. de la Educación, U.N.C.

Notas

- 1 A Derrida luego lo une una fecunda amistad con Levinas. Cuando éste muere, Derrida escribe: Adiós a Emmanuel Levinas. Palabras de acogida.
- 2 La Escuela media en Debate. Disertación de la psicoanalista e investigadora Perla Zelmanovich. FLACSO. 12 y 13 de julio de 2006. Bs. As.

Bibliografía

- Arendt, H. (2000) *La condición humana*. Paidós.
Baillerot y otros (1998) *Saber y relación con el saber*. Bs. As.: Paidós,
Dalmas M. E. y otros (2004). La construcción de la identidad docente. Viejas y nuevas identidades en torno a la formación de los maestros. En G. Edelstein y L. Aguiar (2004). *Formación docente y reforma. Un análisis de caso de la jurisdicción*. Córdoba: Edit. Brujas:

**Bibliografía**

- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As.: Papers Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Forster, R. (2005). Experiencia y alteridad. En *Clase N° 6*. Argentina: FLACSO.
- Gadamer, G. (2000). *Arte y verdad de la palabra*. Bs. As.: Paidós.
- Juarroz, R. (2005). *Poesía vertical I*. Bs. As.: Emecé.
- Levinas, E. (2002). *Ensayo para pensar al otro*. Edit. Pre-textos.
- Meirieu, P. (1987). *Aprender sí. Pero cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... Se han vuelto locos*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro.
- Melich, J. C. (2005). Antropología de la situación. En *Clase N° 2. Experiencia y Alteridad*. Argentina: FLACSO.
- Zambrano Leal, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación docentes*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.