

PHILIPPE MEIRIEU Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: UN APORTE DESDE DE LA FORMACIÓN DEL JUICIO PEDAGÓGICO

ARMANDO ZAMBRANO*
Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia.

Fecha de recepción: 9 de abril de 2007
Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2007



Resumen

Dos modelos de formación de docentes aparecen expuestos con bastante claridad en la obra escrita del pedagogo francés Philippe Meirieu. El primero tiene lugar en la década de los ochenta y el segundo en la década de los noventa del siglo anterior. En esta ocasión, el modelo busca comprender el concepto de «formación profesional». Presenta cuatro dimensiones. El momento pedagógico, la memoria pedagógica, la recolección de indicios y la restitución de la unidad. El modelo es un mecanismo para reflexionar, críticamente, el concepto de pedagogía y, por esto mismo, es un aporte para la contemporaneidad.

Palabras clave: modelo, momento pedagógico, memoria pedagógica, indicios, restitución de la unidad y formación profesional de docentes, pedagogía, aprendizajes.

Abstract

PHILIPPE MEIRIEU AND THE PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS: A CONTRIBUTION FROM THE PEDAGOGICAL JUDGEMENT FORMATION.

Two educational models teachers are very clearly exposed in the written work by the French pedagogic Philippe Meirieu. The first happens during the 80's decade and the second one during the 90's in the previous century. In this occasion, the model aims to understand the «professional formation» concept. It presents four dimensions, the pedagogical moment, pedagogical memory, collecting evidence and restoring unity. The model is mechanism aimed to reflect critically on the concept of pedagogy and, due to this, is a contribution to contemporaneity.

Key words: model, pedagogical moment, pedagogical memory, evidence, restoring unity and professional education of teachers, pedagogy, learning.



1. Algunos aspectos del contexto



así como los aprendizajes, la enseñanza, las prácticas pedagógicas o los saberes ocupan un espacio en la extensa obra escrita del pedagogo francés Philippe Meirieu, lo mismo ocurre con la formación profesional de los profesores. Ella es una derivación de la relación entre pedagogía y educación. El trabajo intelectual de este pedagogo consiste en comprender, por medio de la lectura, la experiencia y la reflexión personal, la naturaleza de la pedagogía. Visita, para ello, los textos fundamentales de los pedagogos más influyentes de la antigüedad a nuestros días; analiza su propia práctica, especialmente sus años de profesor de liceo y de universidad; alimenta su memoria con la reflexión crítica sobre su experiencia como director del INRP o del IUFM de Lyon y responde a las objeciones promovidas por algunos sectores de la intelectualidad, el sector sindical y político. Este trasegar por las doctrinas pedagógicas, las instituciones escolares, las reflexiones teóricas, la investigación y los debates le permite comprender y promover unos puntos de vista personales sobre la especificidad de la pedagogía. En lo que se refiere al acto de educar, sus investigaciones no cesan de interpretar los fines y la relación estrecha que ella mantiene con la democracia, la ciudadanía, la libertad y la autonomía. Distintos son los contextos de pensamiento por los cuales transita este pedagogo, diferentes son los niveles de intervención y variados son los argumentos sobre la pedagogía.

Como lo hemos señalado en otras oportunidades, su obra escrita es el resultado de los momentos anteriores pero también del estudio juicioso sobre la ciencia, la literatura, el arte o la filosofía.¹ Una de las características primordiales de su pensamiento es la no linealidad; la causalidad positivista no tiene lugar de residencia en su obra, esto fija de entrada una manera para abordarla. También su pensamiento es el resultado de los debates escolares que han tenido lugar en diferentes momentos,² la construcción y maduración de sus tesis y la reflexión sobre su experiencia libertaria. Entre los años 1967 y 1975 se dedica a estudiar la naturaleza de los grupos,³ lo cual le permitirá, diez años después, construir un modelo de inteligibilidad para pensar los aprendizajes. En la década de los noventa se detiene en la ética y la política y en los años que marcan el final del siglo anterior e inicios del presente, agudiza

sus propuestas sobre una escuela universal, democrática y pluralista. La formación del ciudadano es, hoy más que nunca, una verdadera preocupación lo cual hace de sus años de madurez intelectual un desarrollo mayor de su extensa obra. En consecuencia, tres momentos delimitan el trayecto de su pensamiento y en cada uno la escritura hace visible las ideas.⁴ Un primer momento cuyo objeto son los aprendizajes, tiene lugar entre 1967 y 1987, se sedimenta con la defensa pública de su tesis doctoral. Los veinte años que marcan la cronología de este primer momento no se suspende, sino que se prolonga, sutilmente, a lo largo de su obra. El artificio de tal prolongación tiene que ver con los nuevos objetos y problemas que van surgiendo a lo largo de los años. Un momento y sus instantes dan origen a otros y en cada uno de ellos se gestan nuevos problemas y vigorosas cuestiones. Un segundo momento aparece delimitado por la actitud filosófica, especialmente, por la actitud ética. Cronológicamente, este momento cubre la década de los noventa del siglo anterior, cuya característica fundamental es la reflexión sobre el poder y la resistencia en el acto de enseñar y de aprender. La importancia de este momento tiene que ver con la manera como asume la variante fenomenológica para pensar uno de los aspectos de los aprendizajes. Se trata precisamente de la *resistencia*, la cual remite, sin lugar a dudas, a la cuestión del poder. A partir de aquí, los aprendizajes adquieren un nuevo registro de análisis y gestan el tercer momento cuyo punto de partida es su nombramiento como consejero del Ministro de Educación Claude Allegre, su dimisión de la dirección del IUFM de Lyon y el nombramiento como director de Cap Canal.⁵ Este tercer momento recoge los dos anteriores, es la prolongación de los aprendizajes y las cuestiones del poder y la resistencia pero vistas desde la perspectiva de una Escuela democrática para una ciudadanía verdaderamente libre, reconocida en sus diferencias y portadora del vínculo social.

Como aspecto complementario, el estudio sobre su trayecto de formación nos permite observar la manera de su materialización. Cada momento reúne un conjunto de libros, conferencias y artículos; se materializa por medio de la escritura, la voz pública y la circulación de su pensamiento en instrumentos de divulgación –periódicos o revistas–. El primero, por ejemplo, lo podemos ver materializado en uno de sus textos más importantes: *Aprender sí... pero, cómo. La opción de educar* alude al segundo momento y *Referencias para un mundo sin referencias*, al tercero. Cada momento es la ocasión de un debate y promueve una tesis, construye otros puntos de vista y pone en tensión los postulados hegemónicos sobre la educación en la sociedad francesa.⁶ Cronológicamente, su pensamiento tiene su punto de partida en la década de los años sesenta y se prolonga, sostenidamente, a lo largo de las cuatro décadas siguientes. En este contexto, ha publicado algo más de 470 artículos en revistas como los cuadernos pedagógicos (CRAP), Ciencias Humanas o la Revista Francesa



de Pedagogía y otras de menor importancia. El número de libros se estima en cuarenta y siete. En este contexto de escritura y reflexión, nos encontramos con una propuesta incisiva sobre la formación profesional de los profesores.

2. El modelo de los años ochenta

En verdad, el interés sobre la formación de los docentes podría aparecer como una preocupación menor en su obra. No obstante, la escritura de sus libros es una ocasión para referirse al tema. Por eso, en esta oportunidad, encontramos una diferencia radical, aunque complementaria, sobre la temática desarrollada en 1987. Tal diferencia consiste en la «formación» inicial y la «formación profesional» de los docentes. La diferencia, como lo veremos más adelante, es radicalmente profunda. El escenario educativo francés en la década de los años ochenta se caracterizaba por el apogeo de la pedagogía por objetivos, las luchas contra esta corriente pedagógica, a la cabeza de la cual se encuentra Daniel Hamelin, vuelve agitado el escenario educativo francés; los desarrollos y postulados alcanzados por la pedagogía institucional y las luchas entre el grupo de Fernand Oury y Lobrot, la reflexión sobre la epistemología de las ciencias de la educación etc. En este contexto, publica un texto donde logra sintetizar los distintos modelos pedagógicos, sus inspiradores y las dimensiones que los caracteriza. El libro, *La escuela modo de funcionamiento*, es un texto cuya variación teórica es fundamental en su trayecto de formación. Luego de haber publicado su tesis doctoral *Itinerarios de pedagogías de grupo*—por medio de la cual logra reflexionar los distintos grupos y sus formas de organización en el espacio escolar, aquel libro viene a complementar algunos aspectos de suma trascendencia. Mientras en su tesis de doctorado centra la mirada sobre las tipologías de grupos, en éste, la cuestión del sujeto alumno es la que viene a ocupar su atención. Si bien el grupo es una de las cuestiones fundamentales en su formación, la pregunta por el sujeto, su libertad y autonomía, abren el camino. En efecto, la libertad y la autonomía vienen a constituir uno de los terrenos privilegiados de sus investigaciones; ellas le permitirán postular que la función de la escuela no se limita a impartir conocimientos y saberes sino a hacer posible la *instrumentación* y la *interpelación* de la libertad del otro. El alumno, a través de la figura de Gianni, se vuelve rápidamente la metáfora por medio de la cual pone en evidencia el modo como la institución escolar y sus pedagogías llegan a encerrar la libertad del alumno. Este principio, kantiano por demás, se vuelve rápidamente una de las piezas claves en su obra. Al interrogar los modelos pedagógicos, sus técnicas y dispositivos, logra visualizar cómo la libertad exigiría, que se quiera o no, profesores que la encarnen y la prolonguen en la educación de sus alumnos. Para ello, propondrá la construcción de un modelo de formación de profesores centrado en dispositivos y principios. Los principios tienen que ver

con los aprendizajes y la investigación acción, mientras que los dispositivos aluden al triángulo formativo y a la solución de problemas profesionales.⁷

El modelo en referencia tiene como característica importante la formación. Este concepto marca de entrada una diferencia con el modelo de formación profesional objeto del presente artículo. Debemos señalar como aspectos importantes de esta década el auge de la formación, la andragogía y la formación de adultos. Instrumentalizado, el concepto aparece rápidamente como un espacio reducido para pensar la actividad docente. Asimilada a la perfectibilidad y a los instrumentos para el hacer, el concepto de formación en la sociedad francesa pierde su peso respecto a la espiritualidad tan característica de la sociedad alemana. El modelo de los años ochenta está dirigido a pensar la formación inicial de los docentes y responde a la pregunta central que inspira la Ley de Orientación de 1989, norma promulgada y puesta a funcionar en el período de Lionel Jospin, Ministro de Educación. De otra parte, esta norma organizaría el cuadro jurídico para la creación y funcionamiento de los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM), instituciones que remplazarían a las Escuelas Normales. El pedagogo Meirieu ve en esta norma la ocasión para poner a funcionar algunas de sus tesis, entre ellas, la formación de los profesores. Alérgico a la taxonomía de Bloom, centrará su atención en la experiencia de pedagogos como Pestalozzi para proponer una nueva estructura de formación inspirada en el encuentro con el otro, la reflexión de la experiencia y la toma de distancia sobre la práctica. La formación y la profesionalización marcan una diferencia, son distantes aunque integran un tiempo fundamental. La primera alude al tiempo de iniciación, la segunda al tiempo de la práctica; ésta se presenta como una estructura para un público novel, para aquellos que ya están en el ejercicio.

3. Ambiente y génesis del modelo

El modelo de la década de los noventa guarda una diferencia radical con el anterior. Surge en el momento de la reflexión filosófica más importante de este pedagogo. Luego de haber publicado *La opción de educar*, se da a la tarea de escribir *La pedagogía entre el decir y el hacer*; libro fundamental en su reflexión educativa. Aparentada la técnica del razonamiento introducido en la *Escuela modo de funcionamiento*, la cuestión de la pedagogía es abordada por medio de la disyuntiva entre lo que se piensa en educación y lo que realmente se hace en ella. Descubrir el modo para que un sujeto pueda ser coherente se vuelve el alma de la pedagogía. La coherencia, entonces, aparece como una de sus preocupaciones fundamentales. Este modelo es el resultado de la experiencia vivida como profesor universitario en el ISPEF,⁸ luego de solicitar ante las autoridades educativas de Lyon un puesto como profesor



en un liceo. Sorpresivamente, su petición fue vista como algo inusual en el escenario universitario, y esto lo lleva a preguntarse por qué un profesor universitario no podría gozar del mismo privilegio de un médico o un abogado. Descubre, en efecto, que el estatuto de universitario lo invalida para estar en un nivel inferior al de la universidad. Volver a enseñar en un liceo es producto de la «angustia» experimentada en la universidad. Sentía que se había alejado del terreno que más experiencias le había proporcionado. Alejado de ella, sólo tenía información de las luchas y proyectos que sus alumnos profesores le brindaban. Pero además, la necesidad de poner en práctica sus postulados, sus tesis cobraban mayor peso. Luego de duras batallas para lograr su nombramiento sin perder su estatuto universitario, le fueron asignadas veinte horas en un liceo de los suburbios de la región lyonesa. Durante un año se dedica a implementar, junto a un equipo de profesores, sus tesis de la pedagogía diferenciada y el consejo metodológico.⁹ Los resultados de esta experiencia le permitirían dedicar su atención, entre otros aspectos, a la pregunta por la formación profesional.

4. El modelo de formación profesional

Un modelo es un arquetipo susceptible de ser imitado; organizado sobre la base de estructuras estructurantes cuya dinámica promueve una similitud. En el campo de las actuaciones humanas, el modelo las organiza con el fin de cohesionar las diferencias. El modelo es un principio de imitación, algunas veces puede enajenar y excluir, otras, integrar o incluir. Todo modelo es un modo de ver, de la misma forma como el dispositivo¹⁰ es un mecanismo para organizar las partes de un todo, cohesionar sus conectores y poner a funcionar los principios reguladores de la estructura. El modelo, desde la perspectiva del pensamiento, es un mecanismo de lectura de la realidad y un medio para su análisis. En el plano del vínculo práctica/teoría, los modelos promueven su coherencia y equilibrio. Un modelo es equilibrado cuando sus partes, funciones y principios responden a las dinámicas del medio. En esta perspectiva, el *modelo de formación profesional* propuesto por el pedagogo Philippe Meirieu, se presenta como una respuesta a una dinámica social e institucional cuyas prácticas expresan disfunciones y contradicciones.

Su surgimiento tiene como epicentro el análisis juicioso que hace de la pedagogía. La estructura estructurante se encuentra en la resistencia, categoría fenomenológica cuya importancia es singular en su pensamiento. Ella se refiere al conjunto de prácticas inconcientes que promueven los sujetos en el espacio del aula de clase. Sus raíces están en los aprendizajes y tocan aspectos como las representaciones. Se entiende la manera como este pedagogo encuentra en los aprendizajes las formas de resistencia, pues para él la pedagogía apunta a resolver los enigmas

que ellos encierran. ¿Cuándo aprende un sujeto? ¿Cómo lo hace y por qué? ¿En qué condiciones y por medio de qué recursos intelectuales? Las preguntas que él se formula son las que le van a permitir, a diferencia de otros pedagogos, resolver uno de los aspectos de la pedagogía. Se trata, precisamente, de las relaciones que fundan el encuentro entre un profesor y un alumno, los saberes que median dicho encuentro y las prácticas de comunicación dadas. Más preciso aún, los aprendizajes constituyen la base de la libertad y de la autonomía, ellos promueven la altura de un sujeto y permiten su constitución como ciudadano. Aprender es, en la obra pedagógica de Meirieu, tener la oportunidad de alcanzar una cierta altura, promover la libertad y la autonomía. Estas dos categorías se convierten en el fin último del acto de educar. Para él un pedagogo es aquel cuya actividad de saber le permite reflexionar la libertad y la autonomía en los estudiantes. Para ello, el pedagogo debe ser un hombre libre y autónomo, acto sin el cual la transmisión de los saberes y sus condiciones de aprendizaje se pueden trancar.

Desde esta perspectiva, se opone a la taxonomía de los objetivos pedagógicos pues ve en ellos una manera contemporánea del behaviorismo y de la instrumentalización del sujeto. No es el instrumento el que debe predominar sino los fines últimos del aprender. Para él, el medio debe estar vinculado, claramente con los fines, y por eso mismo ve en la libertad y la autonomía la razón de ser de todo aprendizaje. Un sujeto que aprende es un sujeto libre y autónomo; un sujeto que enseña debe encarnar dicha libertad y autonomía haciendo prueba constante de ellas. La ciudadanía es el ejercicio tanto de la libertad como de la autonomía y los aprendizajes deben ser pensados desde la perspectiva del alumno.

La *formación profesional de los profesores* llama la atención en él por múltiples razones. Primero, razonar en términos de libertad exige considerar los saberes como objetos históricos, bienes culturales necesarios para el crecimiento de los sujetos; segundo, todos los saberes escolares resumen las prácticas de poder de los sujetos y desde esta perspectiva, aprender un saber consiste en aprender la manera de no equivocarse; tercero, saber y cultura son espacios de relación y todo aquel que le enseñe a otro debe ser consciente de la ecuación que ella impone; aprender impone ver en el saber la construcción de la cultura; todo acto de cultura es, que se quiera o no, un acto de saber. Cuarto y último, los profesores deben ser sujetos de saber y artífices de la cultura. Para ello, deben pensar el problema de la resistencia en los sujetos y las formas como dicha resistencia son promovidas por las normas institucionales. Por todo, una pedagogía de la libertad reclama una estructura de cambio en los profesores. Ellos deben ser sujetos de saber, críticos, políticos y filósofos; por medio de los saberes que transmiten deben permitir que cada uno se *haga obra de sí mismo*.¹¹ En el marco de la pedagogía di-



ferenciada, el pensamiento de Philippe Meirieu contribuye con su desarrollo por medio de la libertad y la autonomía y por esto mismo se detiene a reflexionar los roles de los docentes. Se pregunta cómo debería ser su formación profesional, en qué condiciones y a partir de qué instrumentos. En general, el modelo que construye y propone, recoge unas dimensiones, unos conceptos y unos tiempos. Este modelo es una manera de ponderar la importancia de la pedagogía diferenciada, pero también es un medio para pensar la articulación entre ética y práctica.

5. Estructura y dimensiones

De la misma forma como en el modelo propuesto en la década de los años ochenta introduce unos principios y unos dispositivos, en este modelo se detiene a pensar cuatro grandes dimensiones. El *momento pedagógico*, concepto que descubre cuando se dedica a pensar el problema de la resistencia en el acto de educar. El momento es una suma de instantes, es un conjunto de situaciones por medio de las cuales el profesor se enfrenta a la dura tarea de la resistencia en el alumno. La *memoria pedagógica* alude al conjunto de saberes pedagógicos cuya importancia es necesaria en la tarea de educar. Esta memoria no es, de ninguna manera, una receta de imitación sino un momento de desprendimiento respecto a los grandes textos pedagógicos y la ocasión que tienen los profesores de encontrar su propio camino. Los *indicios*, por su parte, se refieren al tiempo de la enseñanza, al conjunto de prácticas llevadas a cabo durante la enseñanza. Saber observar y analizar las prácticas, de sí, es una formidable manera de emprender el camino hacia una mayor autonomía crítica.

Finalmente, la *restauración de la unidad* tiene que ver con la forma como funcionan las tres dimensiones. Ellas son diferentes del modelo anterior, su finalidad consiste en hacer que el profesor pueda constituirse en un pedagogo. Por ello, se trata de restarle importancia al instrumento y promover, en su lugar, una manera natural de aprender a ver en lo que hacemos, cómo lo hacemos, por qué lo hacemos y por medio de qué instrumentos lo hacemos. Este hacer se refiere a los aprendizajes, el modo es la enseñanza.

6. Momento pedagógico

El momento pedagógico es un concepto importantísimo en su reflexión pedagógica, ocupa un lugar especial en su trayectoria de pensamiento; le permite cifrar el problema de la resistencia en el alumno y observar, desde otra perspectiva, la finalidad de la pedagogía. Gracias a la lectura de Albert Thierry¹² encuentra una pista para entender que el encuentro entre un alumno y un profesor está

mediado por la resistencia. Resistir, bajo sus diversas modalidades se constituye en el terreno de la pedagogía. Las modalidades de la resistencia pueden ser de diverso orden. Por ejemplo, las formas de trabajo de los estudiantes, las representaciones, las disposiciones para asumir determinadas tareas. Al leer la historia de las doctrinas pedagógicas observa que todos los pedagogos se detienen con bastante interés en las formas de resistencia de los alumnos. Define el momento pedagógico como:

El momento cuando el profesor acepta comprender la resistencia del otro, suspender por un instante su lógica de enseñanza expositiva y enciclopédica de su saber para aceptar que el otro, frente a sí, no comprende, no desea aprender. Es el instante cuando el educador reconoce el hecho de que la realidad no lo satisface, sin que sea culpabilizado o excluido. Hay en la aceptación de ese momento una condición fundadora de lo que podríamos llamar «la entrada en pedagogía», una condición que hace un llamado a lo que podríamos identificar, a pesar de las connotaciones peyorativas de este concepto, como la compasión.¹³

En efecto, el momento pedagógico remite a la «compasión» como aquel instante en el que el profesor es capaz de sustraerse a su orgullo para asumir una mirada desprovista de prejuicio sobre el otro. La compasión no es de ninguna manera una postura judeocristiana sobre el acto de educar, sino una apuesta humana por el otro. En el pensamiento de este pedagogo, ella se refiere a la lectura novelesca, pues la literatura tanto como la psicología del desarrollo de la inteligencia es portadora de una explicación y comprensión del acto de educar. Compasión significa suspender el orgullo profesional, renunciar a la veleidad del saber para poder acercarse al otro de la manera más humana y comprensiva. Compasión quiere decir para él, la memoria de su propio aprendizaje, apoyándose en él, el profesor puede comprender mejor las formas de resistencia en el alumno.

La compasión está en el centro de lo novelesco, pues lleva en sí una de las expresiones más fuertes de lo humano. La lectura de Sagouin de Mauriac es tan importante para los futuros profesores como el estudio de la psicología de Piaget, no es una simple pretensión. Estamos convencidos, en efecto, de que la obra literaria es portadora, sobre los asuntos educativos, de un verdadero «saber sabio»; ella nos permite ver, con la fuerza y la precisión de la perspectiva de saber, lo que se teje en la relación educativa; ella nos remite a nuestra propia imagen y nos permite, a la vez, comprendernos y avanzar... por qué construir la formación profesional de los profesores sobre la base de este implícito jamás puesto en duda según el cual lo que es científico es formador?¹⁴



7. Memoria pedagógica

Como lo hemos visto, el momento pedagógico es la reflexión sobre la resistencia del alumno, pero también del profesor. Pero no es suficiente con trabajar sobre el momento pedagógico, además se requiere estudiar la memoria pedagógica. Esta se define como el conjunto de postulados producidos a lo largo de las doctrinas pedagógicas. Tanto el *Emilio* de Rousseau, como *La libertad de aprender* de Rogers son obras de referencia en el escenario histórico de la pedagogía cuya virtud es mostrar las formas de comprender la educación del otro, las técnicas creadas o los modos de percibir la resistencia, el poder y la entrega por el otro. La memoria pedagógica no busca instrumentalizar la actividad docente, se vuelve un punto de referencia sin que para ello se tenga que replicar las experiencias individuales forjadas, durante años de lucha, por los pedagogos más influyentes.

El estudio de los grandes pedagogos no aporta jamás una solución a las nuevas situaciones. La memoria pedagógica permite entrar en la complejidad de los asuntos educativos y caminar un instante, acceder a los maestros que no se pueden imitar en sus comportamientos cotidianos, en tanto estos son lejanos y frecuentemente inaccesibles, y que a pesar de sus simplificaciones y de sus omisiones me obligan a pensar, y a ser yo mismo, modestamente pedagogo. Entrar en el mundo de ellos a través de sus escritos, comprendiendo su lógica, identificando sus contradicciones y límites, es más que construir una «vasija receptora» una memoria viva.¹⁵

Como se observa, el modelo de formación profesional de profesores busca impulsar el estudio de los pedagogos más influyentes en la historia de occidente, no para imitarlos, sino para comprender sus límites y equivocaciones, para crear una «memoria activa» del saber pedagógico. El llamado consiste en la altura que debe alcanzar el profesor durante su práctica, se trata de pasar del estatuto de profesor al de pedagogo. Un signo de este llamado tiene que ver con la manera como él percibe la terrible tarea aplicacionista de la mayoría de los profesores. Se trata de aprovechar el ejercicio docente para analizar las desviaciones del sistema, apreciar los avances y promover una idea personal sobre la educación. En otros términos, el pedagogo es un sujeto cuyas raíces están en la práctica docente; sólo aquel que sea capaz de analizarlas, reflexionarlas y tomar distancia puede llegar a ocupar este rol tan digno para una sociedad. El fin de esta dimensión es la toma de conciencia de los sujetos. Conciencia sobre sus prácticas, respecto de las finalidades educativas y sociales y la libertad. Un profesor debe reflexionar tanto los saberes que promueve y los aprendizajes, como su propia práctica. Un profesor debe aspirar al estatuto de pedagogo, ser digno de tal reconocimiento gracias a las luchas que vive interna e

institucionalmente. Un profesor debe aspirar a sobrepasar su condición de «técnico» para posicionarse en el lugar del «pensador». El tiempo de la profesión no puede anular el de la reflexión y esto cobra sentido cuando Meirieu se detiene a pensar el conjunto de indicios de la práctica.

8. Recogida de indicios

Tal como nunca se está seguro de la efectividad de nuestras acciones como tampoco del cumplimiento de nuestros deseos, en materia educativa esta cuestión se vuelve una realidad susceptible de ser comprendida. La distancia entre el *decir* y el *hacer* está atiborrada de indicios que, en su totalidad, remiten a la conjugación entre momento pedagógico y memoria pedagógica. De otro modo, la resistencia y las doctrinas pedagógicas aparecen como el centro de gravitación de la práctica pedagógica, ellas permiten visualizar los comportamientos del alumno, su relación frente a los aprendizajes y nuestra posición como sujetos de cultura. En esta medida, sugiere Meirieu, tanto la resistencia como la memoria pedagógica deben permitir la recolección de los indicios que mejor las expresan. El estudio de estos indicios, la reflexión sobre su génesis, la capacidad para comprender la naturaleza de cada uno de ellos, la entrega para suspender por un momento el vértigo de la actividad, son elementos fundamentales en la formación profesional del profesor. Este debe aprender a observar, captar aquellos indicios de la resistencia y ver la manera como las doctrinas pedagógicas los han comprendido. Esto exige una actitud de estudio, de investigación y por esto mismo, la propuesta de este pedagogo, sutilmente, consiste en hacernos ver que la escena del aula de clase es rica en problemas.

La recolecta de indicios nos permite, inclusive fugazmente, establecer correspondencias entre nuestros pensamientos y lo que vivimos en la realidad. De otro modo, si las situaciones pedagógicas pueden ser modelizadas y ser objeto de análisis en términos de combinación de variables, nunca es seguro, de acuerdo con lo irreversible del tiempo en la cual ellas son recolectadas, como del carácter radicalmente inaprensible de las intenciones de las personas que se encuentran implicadas, que se pueda proyectar una solución cuya certeza permita responder a la complejidad de la situación. La resistencia del otro es la ocasión para compartir y permitir escapar a la culpabilización como exclusión.¹⁶

En efecto, la recolección de indicios permite forjarse una actitud pedagógica, es una manera original de aprender a reflexionar sobre lo que acontece en el espacio del aula de clase, pero también un modo de forjarse una altura como pedagogo. El llamado que hace Meirieu se orienta por este principio, y reclama de los profesores una mayor disposición para comprender las propias prácticas pedagógicas. Su lucha se ve expresada en la continuidad del llamado para pensar los problemas que se ventilan en el

acto de educar. El problema de la resistencia, cierto, ocupa un lugar central en sus tesis sobre la pedagogía, pero no puede ser explicado si los profesores resisten a ver en las prácticas la manera como se manifiestan. De otro modo, la formación profesional de los docentes es una actitud colectiva la cual le permitiría al cuerpo profesoral avanzar en las soluciones y adquirir la fuerza necesaria para oponerse a un número considerable de disposiciones normativas contrarias a la pedagogía de la libertad. Con esta actitud, creemos que este pedagogo se encuentra, teórica y prácticamente, con los principios libertarios de Paulo Freire.

9. Restauración de la unidad

En materia pedagógica, Philippe Meirieu nos exhorta a la toma de conciencia sobre la forma de cómo pasar al acto. No se trata simplemente de recoger el máximo de indicios en la práctica pedagógica, ni de situar la resistencia en el corazón de ésta, sino de legitimar las condiciones para dar el paso decisivo hacia la comprensión de la resistencia. La contradicción entre el *decir* y el *hacer*, nos parece, se resuelve cuando un profesor es capaz de asumir, por decisión propia, el modo de cambiar el rumbo de sus prácticas, de tejer, palabra a palabra, la memoria pedagógica contemporánea. Cómo hacer para que el otro supere la barrera de sus límites y asuma el comienzo de su libertad?

Se trata, aquí, de restaurar una unidad en la intencionalidad que asocia una decisión ética, la correspondencia posible entre una memoria y una situación, una decisión, finalmente, para pasar al acto... en la consciencia de la poca certeza y la «insostenible levedad» de lo que ponemos, corriendo el riesgo de hacer aquello que le permitirá al otro, hacer lo que él sólo puede hacer.¹⁷

Y es que la mirada sobre el destino del estudiante es la condición primera de su libertad. El profesor debe estar dispuesto a dar el paso y esto, por algún motivo de exceso, le podría impedir hacerlo. En verdad, el equilibrio de la actividad pedagógica consiste en ser lo suficientemente vigilantes para apreciar el indicio, leer la memoria y observar la resistencia, y a la vez, lo suficientemente astutos para no dejarse llevar por dicha vigilancia. De otro modo, el exceso de vigilancia puede ser la ocasión de la parálisis pedagógica. Probablemente en dicho exceso se gesta la «dictadura del profesor» y la negación del pedagogo. La unidad es una lucha entre el *decir* y el *hacer*, oposición necesaria para que cada profesor se transforme en un verdadero pedagogo. Oposición importante, si de tiene en cuenta que la tarea de educar es, históricamente, el paso del universo del ideal a la tierra de la realidad.

Esta unidad no se construye por sí sola, el momento pedagógico puede emponzoñar al educador, puede parali-

zarlo y condenarlo al inmovilismo, su memoria puede inflarse hasta el punto de volverse un obstáculo para él y su vigilancia ser completamente activa al punto de disminuir en él toda posibilidad de aislar un evento al cual aferrarse para intentar dar el paso.¹⁸

Así, entonces, vemos cómo la propuesta de Meirieu se detiene a considerar tanto la resistencia, como la memoria histórica, los indicios de la práctica pedagógica para desembocar en la construcción de la unidad. Esta unidad no es totalidad, mucho menos universalidad; ella ejemplifica la astucia de la individualidad por medio de la diferencia y el reconocimiento del otro. En materia pedagógica, podríamos decir que la formación profesional de los docentes debe apuntar a la constitución de una unidad vigilante, crítica, reflexiva y decidida para asumir la tensión entre el *decir* y el *hacer*. Dicha unidad la encarna el profesor, no es el ejercicio de una estructura institucional, sino el pensamiento puesto en movimiento. Tal unidad se encuentra expresada en la inteligente manera de ver al profesor como un sujeto de saber.

10. Conclusión: el modelo, el relato y la escritura

Llama poderosamente nuestra atención este modelo pues, a diferencia del propuesto en la década de los ochenta, está dirigido a pensar la práctica profesional del profesor. Su devenir como sujeto de saber cruza el umbral de la técnica y se despoja de los dispositivos en los cuales, con frecuencia, terminan atrapados otros modelos. De otra parte, dicho modelo es una forma de leer lo que hace el profesor, la forma como enseña sus saberes, la dimensión de su práctica y su condición de sujeto de transformación. Pero ante todo, creemos, es el resultado de un momento profundamente filosófico en el que se conjuga la literatura con la conciencia del sujeto, en donde la práctica no se reduce a los instrumentos sino a una manera de ver. Llama también nuestra atención este modelo porque vemos en él el desplazamiento del análisis sobre los aprendizajes y los saberes hacia un campo específicamente ético. Como sujeto de saber, el profesor debe aprender a trabajar la resistencia, saber ponderar la memoria pedagógica, ingeniárselas para recolectar los indicios de la resistencia y constituirse como sujeto de saber. Este





último, es, creemos, la restitución de la unidad. Ella materializa un modo diferente de saber y de reflexión pedagógica, es la toma de conciencia de sí y la capacidad para ver al alumno como un sujeto de libertad. Algo nos llama la atención, y es la introducción de la dimensión literaria en su reflexión. Particularmente, el relato, y creemos que lo hace porque durante la escritura del libro *La pedagogía entre el decir y el hacer*, se topa con un concepto proveniente de la pedagogía institucional¹⁹ y con los aportes de los filósofos de la fenomenología como Ricoeur o Jankélévitch. La literatura, también, se vuelve un recurso importante para pensar la naturaleza de la pedagogía y, por medio de ella se introduce en el análisis de los problemas de la formación, los aprendizajes e, inclusive, la evaluación. Con la literatura entre sus manos, toma distancia de la «técnica» y vuelve a reactivar el camino de la filosofía. La pedagogía diferenciada, en este caso, se ve altamente controvertida pues «la diferencia» no es objeto de instrumentalización sino de historia en el sujeto.

El relato y la escritura permiten articular lo que uno es, lo que uno ha hecho y lo que uno quiere hacer sin, por lo tanto, abolir la magnitud entre el decir y el hacer. Así, el relato y la literatura nos obligan a tejer un texto siempre inacabado, el rigor de nuestras justificaciones, la diversidad de nuestras experiencias y la riqueza de nuestro mundo.²⁰

Así, pues, nuestro estudio sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu nos permite comprender el registro de lo humano en la educación; no advierte, del mismo modo, una lectura distinta sobre la pedagogía. El modelo propuesto permite comprender críticamente la pedagogía, de ahí la formación del juicio pedagógico. Es decir, la práctica del docente es el medio por el cual la pedagogía se alimenta y establece límites respecto de conceptos como el de didáctica o el de psicopedagogía; la formación crítica es un momento de reflexión sobre la actividad y una manera de alimentar, históricamente, el

concepto de pedagogía, extrayéndolo de las tenazas de la instrumentación técnica. Es un aporte para los estudios en educación y una pista para volver la mirada sobre las prácticas docentes. De otro lado, observamos con este modelo un desplazamiento alegre, literario, filosófico, hermenéutico, fenomenológico en el pensamiento del pedagogo que ocupa nuestra atención y cuyas repercusiones tocan nuestras propias percepciones. Para países como los nuestros, dominados por la racionalidad instrumental, dicho modelo nos permitiría seguir defendiendo la importancia de la comprensión y de la experiencia²¹ como campos necesarios para la *formación profesional* del cuerpo profesoral. Inclusive, diríamos, su propuesta rompe con la hegemonía de la «formación continua» tan arraigada en nuestras instituciones. Además, creemos, nos ofrece algunas pistas para repensar el rol del profesor, su compromiso y su actividad. Devenir sujeto de saber es un asunto de memoria, de tiempo, de indicios y de restitución de la unidad. Ser profesor es tomarse el tiempo para pensar los aprendizajes, aprender a ver y leer lo más exquisito de la memoria pedagógica pero, también, la ocasión de leer los indicios de la resistencia en una sociedad como la nuestra cuya gramática desplaza la cultura del docente hacia el campo de la técnica. Finalmente, ser docente es una cuestión de consciencia y esta es la conclusión más importante. Ella nos remite, en este aspecto, a la investigación sobre el pensamiento de uno de los pedagogos más influyentes, polémicos y creativos de la contemporaneidad. Por todo, creemos haber encontrado otros elementos de análisis sobre su obra y, por esta vía, seguir avanzando hacia su comprensión. ©

* Docteur Sciences de l'éducation, Université Louis Lumière Lyon 2 France; Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali; profesor invitado de los programas de doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia; Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia.

Notas

¹ Véase mi artículo, Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo, *Revista Educere*, año 9, n° 30, 2005, pp. 431-442.

² Por ejemplo, en la década de los noventa tiene lugar un debate muy importante en la sociedad francesa entre un sector de la filosofía y otro de las ciencias de la Educación. De estos debates aparece publicado un libro escrito por Philippe Meirieu y Michel Develay, *Emile, revient vite, ils sont devenus fous*, Paris, Esf, 1992. Otro debate importante tiene lugar hacia finales de la pasada década. Tiene que ver con la reforma del Liceo emprendida por el Ministro de Educación, Claude Allegre. Amplios sectores de la educación nacional se opusieron a la reforma conduciendo a la dimisión del ministro y de sus asesores. El profesor Meirieu había sido encargado de la reforma, luego de su dimisión publicaría un texto fundamental: *La machine école*, Paris, Gallimard, 2001.

³ Meirieu, Philippe, *Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Social, 1985.

⁴ El concepto de momento lo retomamos de los planteamiento del profesor Hess Remi, *Le Journal des idées: le journal des moments*, tome 1, Paris, PUSG, 2005.

⁵ Cadena de televisión educativa de la Alcaldía de Lyon/Universidad Lyon 2 Francia.

⁶ Zambrano Leal, Armando, «La pédagogie chez Philippe Meirieu; trois moments de sa pensée : apprentissages, Philosophie et politique», *Recherche en cours*, Paris 8. Laboratoire Expérice.

Notas

- ⁷ Consúltese mi artículo: «un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu», *Revista Educere*, Año 9, N° 28, 2005, pp. 145-158
- ⁸ Instituto de Ciencias de la Educación, Prácticas de Educación y Formación.
- ⁹ El consejo metodológico es uno de los conceptos fundamentales del pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. Se encuentra ampliamente explicado en su libro *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Esf, 1989.
- ¹⁰ El dispositivo, según Deleuze se define como «una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta, sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras», ¿Qué es un dispositivo?, en *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 155.
- ¹¹ El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu se apoya fuertemente en los postulados de Pestalozzi. La *libertad* o la *autonomía* recogen dichos postulados y él los utiliza para pensar la manera como un alumno puede devenir sujeto de su propio destino. Por ejemplo, consúltese su libro, *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- ¹² Thierry Albert, *L'homme en proie aux enfant*, Paris, Magnard, 1986.
- ¹³ Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1995, p. 257
- ¹⁴ *Ibid.* p. 259.
- ¹⁵ *Ibid.* p. 261.
- ¹⁶ *Ibid.* p. 262.
- ¹⁷ *Ibid.* p. 262.
- ¹⁸ *Ibid.* p. 262.
- ¹⁹ Hess Remi y Weigand Gabriela, *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1994.

Bibliografía

- ²⁰ *Ibid.* p. 263.
- ²¹ Véase mi libro *Formación, experiencia y saber*, Bogotá: Editorial magisterio, 2007.
- Deleuze, Gilles. (1999). ¿Qué es un dispositivo?, en *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa.
- Hess, Remi (2005). *Le Journal des idées: le journal des moments*, tome 1. Paris: PUSG.
- Hess, Remi y Weigand, Gabriela. (1994). *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Meirieu, Philippe y Develay, Michel. (1992). *Emile, revient vite, ils sont devenus fous*, Paris: Esf.
- Meireiu, Philippe y Le Bars, Stéphanie. (2001). *La machine école*. Paris: Gallimard.
- Meirieu, Philippe. (1985). *Apprendre en groupe*. Lyon: Chronique Social.
- _____. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris: Esf.
- _____. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: Esf.
- Thierry, Albert. (1986). *L'homme en proie aux enfants*. Paris: Magnard.
- Zambrano Leal, Armando. La pédagogie chez Philippe Meirieu; trois moments de sa pensée: apprentissages, Philosophie et politique, Recherche en cours, Paris 8. Laboratoire Expérice.
- _____. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere*, Venezuela, Año 9, N° 28, 2005, pp. 145-158.
- _____. (2005). Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo. *Educere*, Venezuela, año 9, n° 30, 2005, pp. 431-442.
- _____. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Editorial magisterio.