

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Zambrano Leal, Armando

El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento  
filosófico

Pedagogía y Saberes, núm. 33, julio-diciembre, 2010, pp. 37-50

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064886004>

- 
- Cómo citar el artículo
  - Número completo
  - Más información del artículo
  - Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# El Pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: Tres conceptos claves de su momento filosófico

Philippe Meirieu's Pedagogic Thought: Three key concepts from his philosophical moment

Philippe Meirieu pensamento pedagógico: Três conceitos-chave do momento filosófico

Armando Zambrano Leal\*

\* Director General de la Escuela de Posgrados, Universidad Santiago de Cali, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación, Francia. Líder Grupo de Investigación *Ciencias de la educación, conceptos, saberes y educación superior* CIEDUS. Categoría A1. Profesor investigador del Laboratorio Expérice, Universidad Paris 8 Francia. Profesor invitado de la Universidad Karlsruhe, Alemania y de las Universidades de los Andes (Mérida, Venezuela), y Nacional de Córdoba (Argentina). Profesor invitado de varios programas de Maestría en Educación en Colombia.  
Correo electrónico: armandozi@usc.edu.co

El presente artículo es producto de la investigación "La pedagogía en Philippe Meirieu: aprendizajes, filosofía y política" financiada por la Dirección General de Investigaciones de la USC y la Maestría en Educación Superior.

## Resumen

En el artículo se analizan tres conceptos claves del pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. Se trata, particularmente, de sus conceptos de *libertad*, *autonomía* y *ética* –este último retoma en sus trabajos el nombre de educabilidad–. Dichos conceptos, inherentes al momento filosófico, muestran el carácter reflexivo de la pedagogía en Meirieu, permiten comprender un ejercicio crítico respecto de su dimensión positiva y describen un modo de pensamiento potente en su propio proceso de formación como pedagogo.

## Palabras clave

Philippe Meirieu, pedagogía, filosofía de la educación, educabilidad.

## Abstract

In this article three key concepts from Philippe Meirieu's pedagogical thought are analyzed. They are, particularly, his concepts about: *freedom*, *autonomy*, and *ethics* –this last one retakes in his works the name educability–. Such concepts, inherent to his philosophical moment, point the reflexive nature of pedagogy in Meirieu, they permit to comprehend a critical exercise related to its positive dimension, and describe a way of powerful thinking of his own process of education as a pedagogue.

## Key words

Philippe Meirieu, pedagogy, philosophy of education, educability.

## Resumo

O artigo examina três conceitos-chave do pensamento educacional de Philippe Meirieu. Sobretudo, os seus conceitos de *autonomia*, *liberdade* e *ética*. Este último conhecido nos seus trabalhos como educabilidade. Esses conceitos, inerentes ao momento filosófico, mostram a natureza reflexiva da pedagogia em Meirieu, ajudam a compreender um exercício crítico para a sua dimensão positiva e descrevem uma forma poderosa de pensamento no seu processo de aprendizagem como professor.

## Palavras-chave

Philippe Meirieu, pedagogia, filosofia da educação, educabilidade.

Fecha de recepción: 18 de octubre 2010

Fecha de aprobación: 30 de enero de 2011

Pedagogía y Saberes No.33.  
Universidad Pedagógica Nacional.  
Facultad de Educación. 2010, pp. 37 - 50

## Introducción

La investigación hermenéutica (2006-2008) de la obra escrita del pedagogo francés Philippe Meirieu, permite develar tres grandes momentos de su pensamiento que cubren algo más de 30 años de arduo trabajo de construcción conceptual, cuyo inicio puede situarse hacia 1975<sup>1</sup>. El primer momento —entre 1969-1975—, tiene como objeto el extenso trabajo relacionado con los aprendizajes que se caracteriza por una fuerte preocupación por construir los dispositivos de este aprendizaje; el segundo, prioritariamente filosófico, —entre 1990 y 2000— configura una reflexión acerca de la libertad, la autonomía, la ética, el poder —es una reflexión crítica acerca de los dispositivos de aprendizaje—; y el tercero, profundamente político, —del 2000 en adelante— estructura una reflexión acerca de los desafíos de la educación para la democracia y las condiciones de existencia de la escuela como lugar de socialización y de formación del ciudadano.

Desde el punto de vista metodológico, se procedió a clasificar su obra por periodos. Para efectos de una lectura eficaz de la obra se diseñó una rejilla de análisis sobre la base de conceptos (categorías) y subconceptos. El orden cronológico y el contexto donde tuvo lugar la escritura de la obra fue clave para el alcance de los objetivos planteados en la investigación. Por medio de la rejilla se pudo descifrar, de un lado, el sentido que guarda para el autor la pedagogía y, de otro lado, su trayecto de formación intelectual. Se rastreó cada concepto, lo cual permitió, al seguir sus rasgos biográficos, delimitar las líneas fuertes de su pensamiento.

Desde lo teórico, en el desarrollo del proyecto se asumió la teoría de momentos impulsada por Rémi Hess, profesor de la Universidad de Paris 8 y director del Laboratorio de Investigación Expérice. Las dimensiones conceptuales de dicha teoría se situaron a partir del análisis que Hess hace de la obra de Henri Lefebvre. La teoría de conceptos jugó un papel importante en la investigación pues permitió conjugar *momentos* y *conceptos*. Los tres momentos de la obra y del pensamiento de Meirieu posibilitaron comprender el sentido de su discurso pedagógico.

En general, el objetivo principal de la investigación consistió en conocer el proceso de formación del pedagogo y comprender el sentido que guarda el concepto de pedagogía en su obra y pensamiento. En este artículo se presenta el momento filosófico, sus

conceptos claves, en especial el de educabilidad. El plano del texto recoge la raíz de la ilustración y con ella se aborda la cuestión de la libertad, su lugar en la pedagogía y la autonomía como finalidad pedagógica. Puesto que el momento filosófico introduce el problema de la ética, el poder y la resistencia, se ha pretendido comprender la importancia de la educabilidad como principio regulador de la pedagogía. Aspecto de suma importancia pues allí reside uno de sus más importantes aportes a la pedagogía contemporánea. Lo anterior ha permitido, al seguir el análisis del momento filosófico de Meirieu, hacer énfasis en la emancipación y en la cuestión del otro; pues, quierase o no, la emancipación del otro se constituye en el gran reto de la pedagogía y la impostura del dispositivo pedagógico. La justificación de escribir el presente artículo reside en el hecho de seguir contribuyendo con el debate, aún no agotado, de la educabilidad y del modo como aparece en el registro ético de la pedagogía.

Ahora bien, a manera de cierre a esta introducción, se reconoce cómo el registro escrito revela la experiencia de formación intelectual de un sujeto; de ahí que la hermenéutica dirija su mirada al sentido dado. Éste se desprende de la contradicción o de la afirmación de un pensamiento, de sus giros, sus aperturas y sus límites. Por esto mismo, aquí se busca mostrar los avances y los retrocesos del pensamiento y así afirmar, a través de la revelación del discurso, la relación entre el decir y el hacer, entre la teoría y la práctica. Al respecto surgen interrogantes básicos: ¿puede pensarse de otro modo la pedagogía?, ¿se puede volver sobre ella en la ausencia de lo filosófico? He aquí la justificación del enfoque hermenéutico adoptado en la investigación que dio origen al presente documento.

## Libros escritos en el momento filosófico

Como punto de partida, se pueden enumerar los artículos publicados por Philippe Meirieu entre 1972 y 2005<sup>2</sup>. Durante el lapso comprendido entre 1972 y 1989 escribe 77 artículos, un promedio de 4.81 artículos por año; entre 1990 y 1999, 259 artículos, una media de 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, son 423 artículos en diferentes revistas científicas, con un cociente de 12.81 artículos por año. Sin embargo se ha de reconocer, que su máxima producción de artículos se registra en el momento filosófico, en el que además Meirieu

1 Cada momento se delimitó a partir de las fechas de publicación de un conjunto de libros y de artículos científicos del autor.

2 Artículos publicados cuatro años después del Mayo del 68.

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 periodo que guardan importancia para la reflexión pedagógica: *Historia y actualidad de la pedagogía: referencias teóricas y bibliográfica, universidad Lumière Lyon 2*, (1994) y *Transferencia de conocimientos en formación inicial y en formación continua* (1995).

Si bien es cierto que los libros publicados en el momento filosófico tienen por eje la reflexión ética y desarrollan en conjunto una teoría de la *educabilidad*, no es menos importante señalar la presencia de lo instrumental en ellos. Por ejemplo, *La opción de educar* está escrito a partir de la ética, una especie de filosofía moral y, al mismo tiempo, propone instrumentos para el trabajo pedagógico. Por su parte, *La pedagogía entre el decir y el hacer*, excelente texto filosófico de la educación, se caracteriza porque hasta el capítulo cuatro presenta una reflexión acerca del discurso pedagógico y educativo, la emoción y la ética, el momento pedagógico y las contradicciones pedagógicas; pero, a partir del capítulo siguiente, regresa a los dispositivos y desarrolla una manera de *hacer*, un método y un dispositivo. En fin, la inteligibilidad de los saberes pedagógicos, el fracaso de la pedagogía y la promesa pedagógica muestran con claridad una dimensión instrumental. El libro *Frankenstein pedagogo* no escapa a esta lógica discursiva.

## La relación ética y pedagogía

La relación entre ética y pedagogía aparece en el espíritu de Philippe Meirieu a principios de 1990; se puede reconocer como el resultado de varios eventos acaecidos en su vida intelectual. De un lado, la cuestión ontológica identificada tempranamente en su adolescencia traducida por la *preocupación de sí y la preocupación por el otro*, la investigación de los aprendizajes y las pedagogías del grupo, el principio de educabilidad, la experiencia militante en la pedagogía por objetivos, el descubrimiento de la pedagogía diferenciada, los debates sostenidos contra algunos especialistas de la educación y algunos filósofos republicanos, el encuentro personal con el filósofo Emmanuel Lévinas en 1991, la lectura de la obra de Vladimir Jankélévitch y de Paul Ricoeur.

De otro lado, ciertos eventos de orden cultural jugaron también un rol en su vida intelectual. Se habla, de manera particular, de la película *El círculo de los poetas muertos* (1990) –respecto de este filme, P.

Meirieu animó en septiembre de 1990 un gran debate público en Saint Jean (Lyon--Francia)–; la cuestión del porte del velo (hidjab) de las mujeres árabes en la escuela; el proyecto de integración y del logro escolar (convertido en un objetivo político de la izquierda). Estos y otros eventos le permitieron iniciar una reflexión en torno de la libertad, la autonomía, la ética y el poder. Estas cuestiones fueron tratadas a lo largo de los años 1990, y le permitieron comprender mejor la finalidad de los aprendizajes, el sentido de la pedagogía y la importancia de la metacognición o de la situación-problema.

Hacia finales de 1980 se aproxima a la ética con el fin de explicar cómo la *diferencia* consiste en un asunto pedagógico y una realidad escolar. Así, lee a Louis Legrand, en quien encontraría las bases pedagógicas de la *pedagogía diferenciada*, consulta a los psicólogos sociales, pedagogos y filósofos con el fin de construir un discurso escolar e institucional renovado. La cuestión ética en el momento filosófico de su obra es también el resultado de la reflexión acerca de su propio proceso de formación y un esfuerzo por hacer explícitas sus ideas pedagógicas. Esta cuestión cubre un conjunto de problemas ligados con la finalidad de la educación sobre tres pilares: la libertad, la autonomía y la ética. Estas tres bases dialécticamente encajan unas con otras. Al respecto, Meirieu plantea: *no hay libertad que no esté vinculada con la autonomía del individuo; no hay poder en la pedagogía que no sea el objeto de reflexión respecto de la libertad y la autonomía. La acción pedagógica es una de las cuestiones más difíciles en el campo educativo.*

El interrogante de si, desde el punto de vista pedagógico, la libertad y la autonomía se encuentran fuertemente vinculadas con el ejercicio del poder, resume la opción de educar y da inicio, de acuerdo con el análisis realizado, al segundo momento del trayecto intelectual de Meirieu: el momento filosófico. De otro modo, a partir de 1990, el autor realiza una reflexión ética acerca de los aprendizajes y la educación del otro. Por esto, para él la pedagogía consiste en un discurso reflexivo. El momento filosófico se constituye en un continuum del momento anterior. Aún más, se ha de anotar que la *preocupación de sí y la preocupación por el otro* está siempre presente en su ser. A lo largo del segundo momento, esta cuestión estará ligada con la *heteronomía*; la presencia del otro en términos de rostro. Esta presencia es subyacente a su pensamiento y permite forjar una reflexión fenomenológica; juega un rol trascendental en su discurso debido a la lectura sobre la *diffcil libertad* (Carl Roger) y la imposibilidad de alcanzar una verdadera autonomía.

*Autonomía y libertad* siempre se expresan en la relación intersubjetiva. Cuando se trata de reflexionar

la libertad, acude a la pedagogía para hacer explícita la autonomía. Aquí, una vez más, recurre al principio de la *educabilidad* para argumentar de otro modo las razones de los aprendizajes y el objetivo de la pedagogía. Este segundo momento permite constatar que adopta una postura más filosófica que instrumental en relación con la pedagogía y, en cierto modo, escapa a la *razón instrumental* para entrar en el *momento pedagógico* (Hess y Weigand, 1994, p. 55).

De ahí en adelante desarrolla un discurso diferente acerca de la pedagogía. Para ello, se encamina sobre la *consciencia de sí*. Al seguir los aportes de Kant y de Lévinas busca comprender los dos principios ya enunciados. Este esfuerzo restituye en su espíritu la mirada del intelectual reflexivo que había abdicado en la década precedente. Lo anterior significa que Meirieu toma una cierta distancia de los dispositivos para analizar las cuestiones éticas de la acción. El dispositivo sigue siendo un terreno fértil, una materialidad, una física, un mecanismo del cual se sirve. El dispositivo pedagógico le sirve para reflexionar los valores y desafíos de la educación en actos. Lo hace no para perfeccionarlo sino para profundizar el fundamento mismo del acto pedagógico y la finalidad de la educación. Después de esta disposición, la distancia se presenta como un esfuerzo considerablemente inteligente, pues Philippe Meirieu se aproximará a un sujeto importante para la literatura pedagógica de su época.

## La raíz de la Ilustración: pedagogía como libertad

La modernidad pedagógica (Hameline, 1999; Meirieu, 1998, pp. 9-35) tiene sus raíces en la Ilustración. Particularmente, los conceptos de libertad y de autonomía delimitan el terreno de la pedagogía. Para Immanuel Kant, la libertad se define como la capacidad que tiene todo individuo de servirse de su propio entendimiento. *Sapere aude* (Ricoeur, 1990, p. 321)<sup>3</sup> expresa el acto de la razón, el entendimiento y las facultades del juicio según los principios de la razón práctica y de la razón crítica (Kant, 1983, pp. 15-24). Para este filósofo de la Ilustración, la libertad obliga a los hombres a realizar un uso público y privado de la razón. La libertad se torna pública cuando el individuo es capaz de expresar su pensamiento; ella es privada si el individuo sigue los preceptos de la institución. Kant afirmaba que vivimos

3 "La misma idea de otro bifurca, según dos direcciones opuestas, en correlación con dos formas del maestro: El uno, que tiene por frente a frente al esclavo, el otro, el maestro de justicia teniendo frente a frente al discípulo. Es la autonomía de este último la que hay que integrar a la autonomía [...] ¡Atrévete a aprender, degustar, saborear por tí mismo!"

una época de ilustración puesto que aún falta tiempo para que las personas sean capaces de servirse de su propio entendimiento. Salir de la minoría de edad se constituye en el desafío de la razón ilustrada. La Ilustración pone en el centro las acciones del individuo y de la sociedad; marca la separación entre el mito y la superstición (Gadamer, 1997, p. 14)<sup>4</sup>.

La razón vuelve a los hombres autónomos y engendra la libertad. El fin de la actividad educativa no sería concebido sino en relación con la razón. De ella se desprende la efectividad de toda acción pedagógica consciente. Hacer que el individuo sea libre y autónomo constituye, entonces, el objetivo final de toda educación. Sobre esta base, los principios de *igualdad, libertad y fraternidad* organizarían los objetivos de la escuela republicana francesa. Estos principios clasificarían los tipos pedagógicos, organizarían las acciones y definiría las políticas públicas de la institución escolar. Houssaye mostraba, por su parte, hasta qué punto estos principios regulaban racionalmente el acto pedagógico y permitían la masificación de los estilos educativos. De modo particular, los valores de la escuela republicana francesa se definen a partir de estos tres principios de la República. "Toda pedagogía elabora un proyecto colectivo que permite una cohesión del grupo en función de la orientación de la sociedad y, en consecuencia, de la educación" (Houssaye, 1992, p. 85)<sup>5</sup>. Se torna oportuno recordar que toda pedagogía se constituye en un instrumento de poder y, al mismo tiempo, de libertad; toda libertad consiste en un discurso mezclado de varias prácticas, una experiencia de saber y una aspiración política hacia la autonomía.

Como se sabe, el fin último de la educación y de la libertad consiste en engendrar en el espíritu de las personas una separación radical de la superstición. El habitus de la libertad, sobre la base de una autonomía concebida en función del saber instituido (Castoriadis, 2002, p. 167), es trascendental respecto de la libertad

4 "El mito está concebido aquí como el concepto opuesto a la explicación racional del mundo. La imagen científica del mundo se comprende ella misma como disolución mítica del mundo".

5 Particularmente, clasifica a las "pedagogías" de acuerdo con los principios de *libertad, igualdad y fraternidad*. En el primer principio, ubica a las pedagogías libertarias; en el segundo, a las "pedagogías igualitarias", por ejemplo la pedagogía diferenciada; en el tercero, las "pedagogías de la fraternidad". En esta última se encontraría la "pedagogía de Paulo Freire" como una pedagogía fraternal asunto que es discutible pues este pedagogo latinoamericano desarrolla una pedagogía política crítica y no burguesa. La fraternidad debe ser leída como un esfuerzo social burgués soportado por los principios de cohesión política; mientras que para Freire la fraternidad es un acto revolucionario en los excluidos. ¿Cómo se entiende la fraternidad en una u otra forma de organización social?"



instituida e instituyente. El discurso instituido de la libertad regula, en consecuencia, al saber pedagógico y fija las prácticas requeridas. La libertad instituyente retoma los saberes socialmente “definidos” para educar a las personas de la *cit  *. Ahora bien, después de la modernidad, el discurso pedagógico sería organizado sobre la base de estos dos principios. El hombre es libre si aprende a servirse de su propio entendimiento; es autónomo por medio del ejercicio de una libertad pública.

El saber adquirido cumple una función liberadora en relación con la autonomía; se expresa por medio del pensamiento crítico. Saber reflexionar, saber comprender, saber expresarse se torna en la física del pensamiento autónomo y de una libertad cuyo ejercicio racional de la palabra es fundamental. Toda pedagogía anticipa este juego al apoyarse para ello en los mecanismos de transmisión de los saberes. A su vez, todo saber es liberador si logra promover un aprendizaje autónomo en el individuo, si constituye un momento de libertad del sujeto y si anticipa, por medio del objeto de saber, un pensamiento crítico.

  Cu  l es el orden de este nuevo discurso? Ante todo, Meirieu considera que la pedagogía es una promoción de lo humano. Dicho de otro modo, la libertad es el resultado de la comprensión de lo humano y, por esta vía, Meirieu se ubica del lado del pensamiento moderno e ilustrado. Al plantear la emergencia de lo humano, recurre al pensamiento ilustrado, a la razón y, con ello, introduce la idea de una libertad en actos. De acuerdo con los preceptos de la autonomía: resistir para liberar, encerrar para redimir y enseñar para aprender; así, en el acto de educar se funda la simetría pedagógica. Para Meirieu (1991), educar consiste precisamente en “promover lo humano y construir la humanidad [...] y esto en los dos sentidos del término: la humanidad en cada uno de nosotros como accesión a lo que el hombre ha elaborado como lo más humano; la humanidad para todos nosotros como comunidad donde se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos” (p. 30).

Esta promoción de lo humano se vuelve sustancial. Primero, por el lugar que ocupan los sujetos alumnos en la acción pedagógica; segundo, por las finalidades liberadoras del profesor y, finalmente, por el principio de la educabilidad, único capaz de garantizar una mirada humana sobre el futuro del otro. Este principio instala otro horizonte en relación con el dispositivo. Se trata de la convicción que debe tener todo profesor de la libertad del otro. De hecho, el logro escolar se convierte en la condición singular y espiritual del profesor, único capaz de promover la libertad. Es una singularidad objetiva puesto que la educabilidad consiste en una esperanza social pero

también humana en relación con el otro, y esto a pesar de la técnica; la sobrepasa al hacer más segura la acción y la vocación del profesor. Desde este ángulo, la educabilidad como dimensión   tica se convierte en una especie de convicción que antecede todo juicio, especie de anticipación pedagógica. Estar convencido para poder actuar, estar en el registro moral para poder penetrar el misterio del encuentro con el otro “...si estoy convencido de que el sujeto puede ser formado, puedo siempre descubrir algún logro anterior sobre el cual apoyarme; algún indicio, inclusive oculto, para alimentar mi convicción” (Meirieu, 1991, p. 34).

“...Meirieu se ubica del lado del pensamiento moderno e ilustrado. Al plantear la emergencia de lo humano, recurre al pensamiento ilustrado, a la razón y, con ello, introduce la idea de una libertad en actos. De acuerdo con los preceptos de la autonomía: resistir para liberar, encerrar para redimir y enseñar para aprender; así en el acto de educar se funda la simetría pedagógica.”

Pero,   d  nde reside la necesidad de comprender la pedagogía en relación con la libertad en nuestro pedagogo? La respuesta se encuentra, de acuerdo con el estudio realizado desde la investigación de base, en la lectura de la obra del filósofo Emmanuel Lévinas. En efecto, Lévinas afirmaba que la libertad consiste en una responsabilidad compartida; se funda sobre la confianza y la *no reciprocidad*: “La responsabilidad frente al otro teje una relación ontológica sin que ella sea anulada por Dios” (1976, p. 40)<sup>6</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   tica.

Que esta responsabilidad engendre siempre en el profesor un esfuerzo en relación con la libertad del otro explica el porqué Meirieu se aferra a una noción moral al mismo tiempo que reconoce el calor de la confianza. Emmanuel Lévinas dice, una vez más, que “hablar, al mismo tiempo que conocer al otro es dejarse reconocer por él. El otro no es solamente conocido, él es reconocido. No es solamente nombrado, sino también invocado. Para decirlo en términos gramáticos, el otro no es nominativo, sino vocativo” (1976, p. 22). Parece

6 “La responsabilidad personal respecto del hombre es tal que Dios no puede anularla”.

ser que la perspectiva ética en pedagogía obliga a Philippe Meirieu a establecer una lectura fenomenológica de la relación alumno-profesor. El alumno aparece en su discurso como *mirada*; ocupa un lugar y es objeto de una consideración emocionante. El encuentro entre el profesor y el alumno genera la fuente del *vocativo*, de un reconocimiento del otro. El Otro se torna en la expresión de la potente libertad; acogerlo implica expresarle una hospitalidad sin límites.

Los textos escritos por Meirieu durante el periodo en referencia prosiguen este aspecto ontológico del encuentro entre el profesor 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. Se separa, en efecto, de la *razón pura* y entra en la responsabilidad negativa. Esta negatividad marca de entrada una nueva mirada ética; también se constituye en práctica. Negatividad expresada 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 correr mucho peligro para nuestra profesión, de aceptar que aquel con quien hemos tenido buenos resultados escolares nos olvide o nos niegue, pero no de aceptar que resista o nos rechace [...] es en esta aceptación donde se encuentra sino la sabiduría por lo menos la sobrevivencia del proyecto de educar (Meirieu, 1991, p. 47).

La confianza en la acción educativa y, *a fortiori*, en el acto de aprender exige del profesor una voluntad positiva respecto de las capacidades del otro. El alumno encuentra aquí su condición de ser; es digno de reconocimiento. De manera paradójica, el fracaso de esta iniciativa se hace soportable. Del lado del educador, debe hacer *como sí*, comprometerse en lo positivo de la acción pedagógica, impulsar a través del acto formativo una confianza que engrandece humanamente. La libertad se convierte en un asunto de coraje, confianza y certeza en la historia del otro. Exige, de parte del educador, *el coraje del recomenzar*<sup>7</sup>, la separación de la incapacidad y la certeza en la potencia del encuentro. Contribuir en la educación del alumno, ayudarlo a encontrar su condición de Otro, se reconoce como el mayor desafío pedagógico. De acuerdo con los propósitos pedagógicos del nuestro autor, el *coraje* resume la exigencia ética hacia el otro: busca hacer emerger una libertad sólida en él:

El *cómo sí* es el único medio de "hacer frente", hacerle frente a sí mismo y a los otros, no renegar nada sobre nuestras creencias aún sabiendo la infinita precariedad de las cosas en nuestra extrema debilidad. Para el educador hacer *como sí* es, probablemente, la manifestación del verdadero coraje de educar lanzándose en la empresa con todas sus fuerzas y su imaginación, el coraje de reconocer el poco peso de su acción respecto al juego complejo de sus influencias físicas y sociales y respecto de la libertad que buscamos precisamente constituir, el coraje de reconocer su fracaso sin llegar a desesperarse. (Meirieu, 1991, p. 48)

En efecto, la confianza en el educador consiste en un descubrimiento diario, de la misma forma que la libertad respecto de la autonomía: su existencia posible. Tal confianza se presenta a los ojos del pedagogo como el único indicio posible; un mecanismo ético capaz de salvarlo de toda implicación técnica. En este sentido la *apuesta de la educabilidad* penetra el misterio de la libertad a través de la confianza expresada y la acción razonada. Este principio muestra, una vez más, el retorno que hace Meirieu hacia la filosofía del rostro, entrada en la confianza y la puntada del sí-mismo. Al respecto, afirma: "La apuesta de la educabilidad puede llegar a ser manipulación y la no-reciprocidad convertirse en insuficiencia. Estos dos principios parecen necesitarse mutuamente y al mismo tiempo ser peligrosos el uno sin el otro". (Meirieu, 1991, p. 59).

Educación es siempre, cualquiera sea la gimnasia ideológica de uno para camuflar esta función social, una operación que consiste en adaptar a los individuos a un medio, prepararlos para el ejercicio de los roles sociales, cuyos contenidos están siempre, más o menos determinados, inclusive cuando hoy sabemos que la sociedad no decide completamente quiénes deben ejercerlos. Es también anticipar. Es hacer posible el surgimiento del otro, inclusive si este otro debe oponerse al educador y rechaza la formación que él le ha impuesto. (Meirieu, 1991, p. 61)

En definitiva, la cuestión de la libertad aparece en el discurso pedagógico de Philippe Meirieu como registro fenomenológico. La noción de *otro* se objetiva por la pedagogía. La confianza instala el momento esencial del acto pedagógico e impone un registro ético necesario para oponerse a la manipulación o a la desesperanza. Este registro fenomenológico se expresa también por medio de la *educabilidad*, en tanto que el otro se reconoce en su radical diferencia. La *no-reciprocidad* hace del educador un sujeto ético y la *libertad* un sujeto emancipador. Curiosamente, este último concepto –ilustrado– se mezcla en el discurso de Philippe Meirieu con el concepto de otro y con el

7 Se nota aquí, a través del coraje del recomenzar, que Meirieu se aferra a Vladimir Jankélévitch, de modo particular de su obra *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien 3 Tomes*, Paris, Editions du Seuil, 1980.

de heteronomía. A partir de aquí surge en su espíritu el esfuerzo ontológico por comprender el lugar de la ética, el concepto de otro y su manipulación.

## La autonomía como finalidad pedagógica

Tanto la libertad como la autonomía aparecen en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. La autonomía muestra los rasgos de la Ilustración en el sentido de que el individuo debe poder llegar a reflexionar por sí mismo; no obstante, no se debe más a los imperativos de la razón práctica que a una disposición positiva para alcanzarla. Si se cree que la *Ilustración* libera al hombre de su culpable incapacidad (Kant, 2006, p. 25), la pedagogía debería imponerse, como único recurso discursivo, como la capacidad de lograr la construcción de instrumentos de saber que permitan que un sujeto supere dicha condición. Al mismo tiempo que se cree en la construcción de un saber potente y liberador, se torna en su prisionero. Lo paradójico de la modernidad radica, precisamente, en hacer creer que el saber hace libre al sujeto cuando se reconoce como medio para encadenar el espíritu de los individuos. A pesar de esto, Meirieu ve en el discurso pedagógico un camino para llegar a esta condición. Es fiel a la idea de libertad y a la noción de autonomía; se aferra al saber para promover una especie de libertad; construye dispositivos para lograr la autonomía en sus alumnos.”

De acuerdo con Philonenko, la característica de la filosofía de Fichte radica en que “todos los problemas que ella examina y particularmente el problema del conocimiento desembocan en una cierta concepción de libertad humana. Así, la teoría del saber es en verdad una teoría de la libertad humana” (1999, p. 5). La existencia del *otro* aparece claramente como un problema de reconocimiento, bajo la forma de objeto. En “la medida en que la existencia del otro está vinculada

con la idea de libertad, el *otro* no puede ser tratado como sujeto sino a condición de ser ‘reconocido’ en su libertad; la fundación de la intersubjetividad supone la limitación del conocimiento que fija su objeto como determinado” (Philonenko, 1999, p. 24).

¿La idea de libertad en Meirieu sigue siendo una especie de teoría de la libertad? ¿Se puede derivar de sus planteamientos un argumento para anunciar la realidad de una libertad autónoma? En términos relativos, se ha podido observar que a lo largo de su obra escrita, Meirieu se sumerge más en una idea de libertad muy cerrada, sometida a los imperativos categóricos del saber y se aferra fuertemente a la noción de autonomía única capaz de volver libre al individuo. El momento filosófico de Meirieu muestra repetidamente hasta qué punto todo el trabajo emprendido por él se halla fuertemente unido a la noción de libertad y de autonomía. Su idea de libertad tiene una mejor elaboración en este segundo momento cuando emprende la dura tarea de justificar el dispositivo de aprendizaje y los medios para alcanzarlo.

Una idea de libertad, según la tradición de la pedagogía moderna o de una modernidad pedagógica, tal como Soetard lo ha propuesto, plantea un problema fundamental:

[...] Si se trata del pensamiento en sí y para sí, a la manera de los filósofos, podemos seguramente elaborar, como lo hizo Fichte, un “sistema de libertad” en la plena coherencia de una construcción que somete a

la ciencia, la moral, la religión y también a la educación. Pero para su semejante (el término ya está viciado si se trata de la libertad del otro) no puede escapar a una cuestión que la limita y fragiliza su acción. ¿Por qué derecho, si la libertad es verdaderamente el fondo de la naturaleza humana, puedo emprender la acción de actuar sobre el otro? ¿No debo, coherentemente, dejar la libertad allí donde ella reside?, es decir, ¿el *otro* así mismo?” (Soëtard, 2001, pp. 17-18).

En efecto, Meirieu se aferra a esta cuestión y busca responder por medio de una reflexión acerca de los saberes, los aprendizajes y la presencia del *otro*. También como una manera de proseguir la misma



idea que introdujo Kant o aquella desarrollada por Reboul en su discurso relacionado con el aprendizaje humano (Houssaye, 2003, pp. 423-439).

Respecto de la noción de libertad en Philippe Meirieu, se ha de anotar que encuentra sus raíces en la *Ilustración*. Se observa en su obra que está ampliamente seducido por una libertad del otro como único medio de alcanzar una democracia real. Para esto, dirige su mirada hacia la noción de autonomía, la cual debe comprenderse como el momento de la acción pedagógica; y ésta presupone el único medio que garantiza el surgimiento de una libertad crítica y solidaria.

Tal idea no se encuentra alejada del logro escolar y, mucho menos, del dispositivo pedagógico. En efecto, Meirieu se aferra al dispositivo y ve allí un instrumento propicio para la autonomía, un momento para su advenimiento sin el riesgo de una protestación incurable ni limitada, una especie de distancia respecto del destino social del individuo. De otro modo, el instrumento y el dispositivo juegan un rol de autonomización en la enseñanza. Meirieu justifica esta opción acerca del dispositivo para mostrar hasta qué punto se hace imposible formar un sujeto autónomo por fuera de la técnica. El instrumento de enseñanza, se trate de la lección, del trabajo en grupo, de las fichas de aprendizaje, de la disertación, entre otros, debe estar al servicio de la autonomía del individuo. Del lado del profesor, esta idea se halla articulada a la responsabilidad social. El hecho de unir el instrumento con el principio de autonomía sella dicho principio y obliga a los profesores a ir en búsqueda de su propia responsabilidad. De esto modo, vale preguntarse: para qué el alumno sea autónomo, ¿debo ser yo autónomo y más que los otros?

Para el presente, ¿se puede seguir hablando de autonomía del sujeto? ¿Se puede continuar desarrollando un discurso sobre la libertad de los sujetos cuando los sistemas normativos y las exigencias sociales sumergen al individuo en valores reconocidos como los únicos válidos para la armonía social? Se sabe que después del siglo XX esta cuestión tiene un lugar contradictorio en los discursos educativos. De un lado, porque la autonomía, desde todos los puntos de vista, se constituye en uno de los temas más controvertidos de la educación: si se trata de hacer que el individuo sea autónomo uno debe preguntarse si lo logramos cuando sabemos que vivimos prisioneros de otras esferas de la vida; ellas delimitan nuestra existencia –la razón por sí sola no garantiza de ninguna manera su surgimiento–. De otro lado, la existencia compleja de los individuos

en la sociedad de hoy, la sumisión a los imperativos normativos, sociales o políticos y, al mismo tiempo, la desarticulación vivida por cada uno le imponen a las teorías pedagógicas otro registro social: se ha de ser autónomos y a la vez tener la capacidad consciente de no serlo completamente.

“Para el presente, ¿se puede seguir hablando de autonomía del sujeto? ¿Se puede continuar desarrollando un discurso sobre la libertad de los sujetos cuando los sistemas normativos y las exigencias sociales sumergen al individuo en valores reconocidos como los únicos válidos para la armonía social? Se sabe que después del siglo XX esta cuestión tiene un lugar contradictorio en los discursos educativos.”

¿De qué autonomía se trata? Hablar de autonomía, consiste también en plantearse la cuestión en relación con la heteronomía de los individuos. En efecto, la autonomía sigue siendo una base fundamental del discurso pedagógico contemporáneo y un desafío del acto educativo. La complejidad de esta noción le impone al espíritu volver sobre su especificidad. Después de Kant, la autonomía aparece como un objeto positivo resultado de la ley moral. La libertad conduce a la autonomía del individuo a través del reconocimiento de un poder consciente; no surge de manera natural sino mediante la experiencia y las capacidades de juicio. Ser autónomo quiere decir saber servirse de su propio entendimiento y decidir según los principios de la ley moral. En esta idea moral, la heteronomía supone el compartir una existencia humana colectiva, una especie de redefinición ética del vínculo social (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 126)<sup>8</sup>.

8 “La educación aparece como la hospitalidad del recién llegado, de un extranjero y a partir de este heteronomía que funda la autoridad del sujeto, la relación educativa surge ante nuestra mirada bajo la forma de una relación constitutivamente ética”.

## La educabilidad, un principio regulador

Como resultado de los debates sostenidos con los filósofos y pedagogos, Philippe Meirieu (1991, pp. 23-33) inicia un trabajo de comprensión de la pedagogía al separarse por algunos instantes de la racionalidad sin llegar a renunciar completamente a los dispositivos<sup>9</sup>. Percibe en el acto pedagógico una contradicción irresoluble y, al mismo tiempo, positiva: se trata de la educación como *domesticación* y de la educación como *emancipación*. A partir de aquí toma consciencia de la contradicción entre instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y redimir. Esta contradicción será fecunda al permitirle abordar, de otro modo, el principio de la educabilidad. Esta vez se separa por un momento de la acción instrumental para entrar en la filosofía que se convierte en la clave para una nueva definición menos instrumental de la pedagogía.

Meirieu muestra, de otro lado, la paradoja de lo verdadero y de lo falso. Aún más, se separa de la instrumentación para penetrar el misterio ontológico de la libertad y de la autonomía. Parece ser que este esfuerzo intelectual surge en un momento fecundo de reflexión acerca de la práctica. En efecto, en este periodo cumplía ya funciones universitarias, había comprendido la realidad de los aprendizajes y tenía la responsabilidad de los cursos de pedagogía en el ISPEF (1987-1990). Una época en la cual el tema de los aprendizajes se estudiaba desde el punto de vista filosófico, sociológico e histórico<sup>10</sup>. El retorno a la pedagogía, desde el ámbito filosófico, le imponía a su espíritu un trabajo crítico y una reflexión epistemológica.

Un elemento positivo se desprende de sus escritos, al señalar la aporía entre pedagogía y libertad (De-

rrida, 1998, pp. 30-33)<sup>11</sup>. Para Meirieu, la pedagogía hace libre a los individuos –es su función ética–; pero encierra al individuo –es su función práctica–; aleja de la superstición el espíritu de las personas –es función axiológica–. El autor aduce entonces que la pedagogía “pretende liberar y lo único que hace es esclavizar; entre más el pedagogo esté convencido de la importancia de su función, más se compromete; entre más inventa nuevos métodos más se vuelve peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor y lo mejor es lo peor” (1992, p. 51)

“Para Meirieu, la pedagogía hace libre a los individuos –es su función ética–; pero encierra al individuo –es su función práctica–; aleja de la superstición el espíritu de las personas –es función axiológica–. El autor aduce entonces que la pedagogía “pretende liberar y lo único que hace es esclavizar; entre más el pedagogo esté convencido de la importancia de su función, más se compromete; entre más inventa nuevos métodos más se vuelve peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor y lo mejor es lo peor.”

De otra parte sostiene que la educabilidad se constituye en la fuente de la acción pedagógica. Desde esta perspectiva, introduce la noción de *ser-para-sí* y descubre allí una energética. 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 los alumnos aprendan o puede ser modesto en relación con el dispositivo y hacer que el otro aprenda. Según Meirieu, el dispositivo no se convierte en la causa del logro o del fracaso escolar sino la disposición por el otro, sus aprendizajes y sus dificultades.

9 Meirieu hace un balance de los debates que tuvieron lugar entre 1980 y 1990. Este balance aparece registrado en el libro *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. “En este libro intenta demostrar que detrás de los ataques contra las ciencias de la educación y, particularmente las críticas contra la pedagogía se evidencia un cuestionamiento contra la democratización del sistema educativo francés, cuestionamiento que remite a un grave problema de sociedad”. (p.23).

10 En efecto, en la década de 1990 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, septembre 1994. *Le transfert de Connaissances en formation initiale et en formation continue*, en collaboration avec Michel Develay, Christine Durant et Yves Mariani, Actes du Colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 29 au 2 octobre, 1995.

11 La noción de aporía remite a lo cerrado, a un obstáculo que nos impide salir, a una imposibilidad de una presencia-ausencia, una resistencia abierta, un límite y su apertura, un atravesar, capacidad, prueba y superación.

La relación alumno-profesor anuncia ya una mirada fenomenológica. Meirieu se detiene en la disposición del sujeto para esclarecer la relación pedagógica. Observa aquí el acto de resistencia. Esta resistencia les exige a los pedagogos no abdicar el principio de educabilidad, no renunciar a los desafíos de la libertad del otro, no separarse de la difícil libertad y hacer de la resistencia una ocasión de aprendizaje y de libertad. Renunciar a ella le impediría al profesor hacer obra de educación, promover una libertad posible y una autonomía consciente. Para Meirieu, enseñar consiste siempre en tener presente el logro escolar del otro. "No hay, en consecuencia, 'ser-para-mí' que no sea también un 'ser-para-el-otro': querer aprender, es creer en la confianza que del otro tiene en mí" (1992, p. 39)

## Conclusión: El otro y la emancipación

La mirada fenomenológica adoptada por Philippe Meirieu después de 1990 le permite desarrollar una concepción de la pedagogía muy diferente a la que había emprendido en la década anterior. En la década de los años 80, la pedagogía aparece en su espíritu bajo la forma de un dispositivo que la vincula con la práctica de enseñanza y aprendizaje; un dispositivo de transmisión de saberes de acuerdo con unos procedimientos metodológicos precisos. De hecho, cuando hablaba de grupo de aprendizaje, metacognición o situación-problema, Philippe Meirieu adoptaba un punto de vista positivista. Tal idea cambiaría hacia 1990, gracias a la lectura juiciosa que hace de los filósofos Emmanuel Lévinas, Vladimir Jankélévitch y Paul Ricoeur. Asimismo, el haber encarado los debates provenientes de la pluma del filósofo Alain Finkielkraut le permite descubrir de otra manera el concepto de libertad y de universalidad. No niega la universalidad sino que la integra a la cuestión del otro. Ve en la libertad y la universalidad la finalidad de una pedagogía centrada en el devenir del otro. Al mismo tiempo, logra observar sutilmente la contradicción entre instruir y liberar, educar y emancipar. Desde su punto de vista, tal contradicción tiene lugar en el registro universal del saber.

Podría preguntarse, de acuerdo con sus escritos en este fecundo momento filosófico, si el acto de educar postula la emancipación del otro, ¿por qué se ha de retenerlo?, ¿a qué precio hay que restringir nuestra libertad para que el otro pueda ser libre? Respecto de estos interrogantes, afirma la necesidad de suspender la libertad por un momento. Según Meirieu, el acto de enseñar se presenta como una ocasión para suspender el deseo y limitar la opinión. Enseñar consiste en mos-

trar una manera de aprender; también la preparación para la vida de un sujeto. Aprender, por su parte, se torna en la materialidad de la libertad y la objetivación de la autonomía. ¿Se trata del reconocimiento del esclavismo pedagógico? ¿Se ha de en vivir a cada momento esta condición humana expresada en la figura del amo y del esclavo? (Platón, 2003, pp. 287-321)<sup>12</sup> ¿Es necesaria esta relación en el discurso pedagógico? La formulación de estos interrogantes permite ver un pedagogo que busca comprender su propia práctica. Por su parte, para Meirieu implican la posibilidad de volver sobre su propia libertad; sobre la difícil libertad que había encontrado en sus años adolescentes. Muestran así una de las cuestiones más complejas de la filosofía de la educación y que se puede plantear en los siguientes términos: ¿sólo por el saber podemos acceder a la libertad? Debido a la responsabilidad adquirida, ¿aprender no sería, en última instancia, la negación de dicha libertad?

Al tratarse de la libertad del otro, Meirieu comienza a reflexionar el asunto de la heteronomía (Bárcena y Mélich, 2000, p. 136)<sup>13</sup>. Se trata de ser responsable del otro como sujeto capaz de autonomía y de libertad. Así, se opone a los particularismos culturales y vuelve a descubrir el pensamiento de Ferry y de Dalton; propone una educación centrada en la cultura universal y una práctica fundada en la diferencia y la individualidad. Por esto mismo, el concepto de *otro* fija la entrada en la fenomenología. A pesar de este descubrimiento en su vida intelectual, Meirieu no se apoya ni en Heidegger ni en Husserl; desconoce los trabajos de estos filósofos. Pasa directamente a la obra de Lévinas, Jankélévitch y Ricoeur. Con estas lecturas gana en pensamiento pero no logra separarse de la racionalidad instrumental. Vuelve su mirada a la *filosofía del rostro* para analizar, interpretar o comprender las situaciones del poder, del deseo, de la libertad, de la autonomía o de la resistencia en el alumno; pero, al final, termina siempre en los dispositivos. De manera curiosa, la cuestión fenomenológica

12 Una vez más, la relación maestro-esclavo aparece en el discurso de Philippe Meirieu. Se apoyará con frecuencia en este texto no solamente para reflexionar la reminiscencia sino también para anunciar la finalidad de todo aprendizaje: un sujeto es libre en el saber.

13 "De acuerdo con la ética de Emmanuel Lévinas sostenemos que la heteronomía no niega de ninguna manera a la autonomía, simplemente ella la fija en un segundo lugar. La heteronomía está en función de una palabra (ley) que no tiene ni poder ni estatuto social reconocido pero que quiebra la armonía y la seguridad del yo. La heteronomía debe comprenderse como respuesta, no solamente hacia el otro sino también por los otros; esto significa que ella debe comprenderse como responsabilidad".

del *otro* le permitirá argumentar mejor su propuesta técnica acerca de los aprendizajes.

Si es cierto que los textos escritos en este segundo momento muestran una gran inclinación por el concepto de *otro*, también lo es el hecho de que se conserva fiel a los principios de la Ilustración. En este caso puede citarse, por ejemplo, el concepto de libertad registrada en *Emilio, vuelve pronto... se han vuelto locos* (1992):

En la perspectiva abierta por los Iluministas, la Revolución francesa insiste sobre el hecho de que la instrucción es la condición absoluta del ejercicio de la libertad y de la ciudadanía; “la ignorancia, dice, es la cama de los tiranos y el conocimiento permite comprender las manipulaciones de los políticos demagogos” [...] La instrucción, entonces, debe desarrollar la lucidez del espíritu crítico, pero también debe brindarle a cada uno los medios para expresarse en su propia competencia: así, ella cumple una función que podríamos definir como de “individualización” [...] el proyecto de la escuela republicana es un proyecto de “unificación”. En este sentido, Robespierre es más claro que Condorcet: ella, trata, alimenta, viste, enseña a todos por igual; la igualdad será para los alumnos menos una teoría y más una práctica continuamente efectiva (p. 58).

El educador que anticipa la libertad del niño sabe que al imputarle todos sus actos, refutando la interpretación como signos de inmadurez o como los resultados de un condicionamiento, de alguna manera él convoca su libertad, interpela su conciencia y lo ayuda a crecer. Esto, porque es difícil ser libre por sí mismo debido a que estamos encerrado, engullidos en una infinidad de influencias y de condicionamientos (p. 113).

Lo paradójico de la libertad humana es que ella no se construye como determinante interior sino en la medida en que una mirada exterior decide, al llamar la atención de asumir los actos. La mirada del otro transforma así una pulsión en decisión [...] uno no puede creer que la libertad del niño preexista a la acción educativa de esta libertad, mucho menos considerar que ella emerge repentinamente un día cualquiera, completamente constituida al cabo de un proceso iniciático: la libertad del niño se construye en su anticipación, progresivamente, laboriosamente y ella parece no poder abstraerse de esta anticipación (p. 114).

Al leer de cerca estos fragmentos, se descubre un pedagogo aferrado al pensamiento Ilustrado, profundamente inspirado del pensamiento de los iluministas y positivamente interesado por una forma de libertad proveniente de la razón. Esta idea de libertad marca en él una lectura *conservadora*, si

por ella se comprende el vínculo estrecho con los principios de la educación como los únicos capaces de hacer libre al individuo.

“A pesar de la idea de libertad propia del pensamiento ilustrado, Philippe Meirieu da media vuelta para encontrarse con la filosofía del rostro. Este giro tiene lugar sobre la base del concepto de libertad y del otro y tiene sus raíces en el postulado de la educabilidad.”

De acuerdo con estos fragmentos, la libertad no puede tener lugar por fuera de la acción educativa, la presencia del educador es necesaria, la libertad no surge del interior sino de la acción razonada de los saberes, de la acción de los individuos y de la cultura. De otro lado, la emancipación del *otro* aparece como positiva, producto del encuentro con el *Otro* (adulto). Aquí, la diferencia entre otro y Otro constituye una lectura propia del gran movimiento fenomenológico de la época en la cual escribe los cuatro libros anteriormente citados. De hecho, en la década de los años 1990 se leía con mucha emoción a Lévinas, Jankélévitch y Ricoeur. También se nota un retorno a la cuestión del individuo bajo el discurso del Otro.

A pesar de la idea de libertad propia del pensamiento ilustrado, Philippe Meirieu da media vuelta para encontrarse con la filosofía del rostro. Este giro tiene lugar sobre la base del concepto de libertad y del *otro* y tiene sus raíces en el postulado de la educabilidad. *La preocupación de sí y la preocupación por el otro* tan presente en el espíritu de Meirieu como pedagogo lo impulsa a leer a los filósofos más contemporáneos de la *ética del otro*.

En efecto, se sabe que Emmanuel Lévinas definía la libertad sobre la base del encuentro y de la responsabilidad por el otro. Señalaría en su libro *El tiempo y el otro* que la “identidad no es solamente una partida de sí; ella también es retorno de sí [...] su libertad está inmediatamente limitada por su responsabilidad. Es su gran paradoja; un ser libre no es ya libre porque él es responsable de sí mismo” (2004, p. 36). De igual manera, Jankélévitch dice que “la libertad es el equívoco por excelencia [...] antes de la decisión, entonces, ella es para sí misma su propio obstáculo” (1983, pp. 52-53). Paul Ricoeur, al acercarse al concepto de autonomía muestra que “la idea de otro se bifurca según dos direcciones opuestas en correlación con dos figuras del maestro: uno dominador, teniendo frente



a frente al esclavo, el otro, el maestro de justicia, teniendo frente a frente al discípulo” (1990, p. 321).

Estos tres filósofos visitan constantemente la cuestión de la libertad, al punto de anunciar una nueva lectura del Otro. En efecto, se conoce el *otro* como la clave de toda heteronomía que, además, se hace posible por la ternura proveniente de la confianza y de la admiración hacia el otro. Esta ternura debe ser comprendida bajo la forma de acogimiento. Meirieu lo narra así:

...tenemos la ternura delante del signo de la libertad del Otro como la virtud educativa por excelencia [...] no una ternura ingenua, sino una ternura feliz, radiante, maravillosa ante el descubrimiento que nuestro no-saber la ha hecho posible” (1992, p. 134)

...“la necesidad de que el otro tenga necesidad de mí”. La solicitud vuelve posible la interpelación por medio del rostro del otro, mientras que el deber formal de “instruir” al colectivo sin preocuparse de lo particular, asegurada por la ayuda de la institución y apoyada por la convicción de la legitimidad intrínseca de su misión, permite separar como escoria afectiva inútil a la más mínima resistencia individual. [...] porque tengo algún “interés” en educar, porque no soy solamente un agente que ejecuta las actividades en una mecánica impersonal que la mirada del otro puede, algunas veces, interrumpir el discurso, hacer fracasar mi dispositivo y recordarme [...] la existencia y la realidad de los niños (1995, p. 69).

La solicitud pedagógica es la expresión del hecho de que la preocupación de sí y la preocupación por el otro está siempre extraña e indisociable mezclada en un tormento que permite comprometerse, gracias a su misma complejidad, en una historia maravillosa y singular con otros seres humanos a quienes uno quiere educar y salvar, por medio de ella, de la ignorancia y del infortunio (1995, p. 70)

La relación pedagógica no tiene nada que ver con lo que llamamos lo “relacional”; al contrario, ella surge cuando los sujetos en presencia se elevan por encima de la gestión más o menos eficaz de sus efectos para acceder a una aventura recíproca, a una especie de reconocimiento del otro sin condición, para disponerse a su llamado y al compartimiento de lo humano, a la vez, en lo más exigente y liberador (1995, p. 70).

Encontrar al otro, encontrarlo y no vencerlo: pues allí tiene lugar la ética [...] cuando la resistencia del otro no me remite al poder que podría ejercer sobre él sino al poder que debo ejercer sobre mí mismo. Cuando no busco vencer la resistencia del alumno

sino vencer en mí lo que provoca dicha resistencia [...] la ética es, en efecto, la que me remite a mi propia responsabilidad, a la manera cómo yo soy capaz de ofrecerle al otro la posibilidad de un encuentro, la alegría de comprender y la felicidad de saber. La manipulación es todo lo contrario: es la voluntad oscura de responsabilizar siempre al otro de las dificultades que encontramos conjuntamente, es el deseo de vencerlo para poder superar los obstáculos que encuentro sin cuestionarme (1995, p. 74).

Soy responsable del otro y soy quien el otro interpela por medio de la resistencia, mi relación íntima con mi saber, mi relación con mi palabra. Soy yo quien debe encarar este trabajo sobre mi enseñanza, soy yo quien debe, por medio de la mirada del otro, dejarse alcanzar, tocar, interrogar sin cesar. En el estatuto de mi propia palabra es donde se juega el estatuto de mi posición ética (1995, p. 75).

El profesor vive, cotidianamente, esta diferencia esencial de la postura. Vencer al otro es someterlo a mi pensamiento y a mi ley; obligarlo a admitir sin comprender o sin comprender “verdaderamente”; aceptando lo que digo como un dato, un bien que le confío durante algún tiempo hasta el día del examen o del control, cuando él podrá restituírmelo y cuando yo podré verificar si está en buen estado. Imponerle mi ley al otro es someterlo a la ley mercantil, una “pedagogía bancaria” como dice Paulo Freire; o desarrollar en él estrategias para obviar mis exigencias las cuales son, con frecuencia, condiciones de supervivencia institucional poco costosas, de acuerdo con el principio de la economía de Stuart Mill “el mínimo esfuerzo para obtener mayores efectos posibles” (1995, p. 75).

En efecto, el descubrimiento del concepto de “otro” forja en su espíritu una idea menos positivista de la libertad y de la pedagogía. Meirieu se interesará por la cuestión de la emancipación. El otro aparece como un desafío para la pedagogía; se alcanza la libertad si se emancipa. Esta emancipación, proveniente de la voluntad de saber, obliga al educador a mirar al alumno con una ternura única, a ser exigente respecto de aquel y entregarse al otro para que, de esta relación, pueda nacer un sujeto Otro (Lévinas, 2001, p. 117)<sup>14</sup>. Es decir, un individuo autónomo, emancipado, libre, crítico sin tener necesidad de entrar en el mercantilismo, en una especie de trueque. La emancipación tiene lugar en el profesor si *le salut* no se impone como forma de “agradecimiento”; “cuando el otro no es solamente un alter ego, lo que él es lo

14 “El otro no es inicialmente lo semejante, sino lo más lejano. Cuando el es Otro, cuando él es aquel que inicialmente no tengo nada en común, cuando es una abstracción”.

que yo no soy” (Lévinas, 2004, p. 75). Desde luego, la emancipación aparece en Philippe Meirieu bajo la forma de narración. Está vinculada con la responsabilidad hacia el otro, expresa lo vocativo, la nominación de un sujeto libre. Emancipar debe ser entendido en Meirieu como una forma de responsabilidad y de conciencia, pero también de trascendencia (Escámez y Gil, 2001, p. 27)<sup>15</sup>. Esta responsabilidad le impone al pedagogo la necesidad de mirar al otro como un sujeto ya libre, siempre dispuesto a emprender su propio camino.

Entonces, los aprendizajes son un momento de reafirmación de esta libertad. Emancipar, a través de la responsabilidad, anuncia ya una aporía. Los dos conceptos centrales del pensamiento ilustrado no son para Meirieu una finalidad, sino instantes, momentos. En esta perspectiva, los aprendizajes ocupan un lugar central en la obra escrita de este pedagogo francés, en ellos se reafirma la presencia del otro, adviene, se manifiesta. Podría decirse, finalmente, que aprender para Meirieu lleva a ser libres y autónomos. Ser pedagogo consiste en interpelar siempre las condicio-

15 “El estudio de la responsabilidad debe ser enmarcado en una teoría de la acción que puede ser filosófica o científica. Las categorías básicas de la teoría sin las cuales no podría dársele sentido a la acción son: la intención, el objetivo, la razón, el actuar, el deseo, la preferencia, la elección del agente y la responsabilidad”.

nes de libertad en cada aprendizaje, reflexionar las condiciones éticas de una autonomía que libera. Ser pedagogo permite luchar siempre por nuestra propia libertad, alcanzar la autonomía y vivir éticamente el ejercicio de enseñar. Como resultado del ejercicio hermenéutico acerca del sentido que guardan los conceptos de libertad, autonomía y ética en los textos del momento filosófico de Meirieu podría afirmarse que *aprender es devenir Otro*.

“Podría decirse, finalmente, que aprender para Meirieu lleva a ser libres y autónomos. Ser pedagogo consiste en interpelar siempre las condiciones de libertad en cada aprendizaje, reflexionar las condiciones éticas de una autonomía que libera. Ser pedagogo permite luchar siempre por nuestra propia libertad, alcanzar la autonomía y vivir éticamente el ejercicio de enseñar.”

## Bibliografía

- Barcéna, F. y Mélich, J. C. (2000), *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Castoriadis, C. (2002), *Sujet et vérité dans le monde social-historique, Séminaire 1986-1987. La création humaine I*, Paris, Seuil.
- Derrida, J. (1998), *Aporía: Morir-esperarse. Los límites de la verdad*, Barcelona, Paidós.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001), *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (1997), *Mito y razón*, Barcelona, Paidós.
- Hameline, D. (1999), *Modernité et éducation. Éducation et philosophie, Approches contemporaines*, Sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Esf.
- Hess, R. y Weigand, G. (2007), *La relation pédagogique*, Paris, Anthropos,
- Houssaye, J. (1992), *Les valeurs à l'école*, Paris, Puf.
- Houssaye, J. (2003), *Les difficultés des philosophes à penser la pédagogie. L'Éducation saisie par l'Éducation*, Tome 2, Pensées philosophiques et pédagogie, Actes du Colloque des 18 et 19 décembre 2003, sous la direction d'Anne-Marie Drouin-Hans, CRDP Bourgogne.
- Jankelevitch, V. (1980), *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*, Paris, Editions du Seuil.
- Jankélévitch, V. (1983), *Le sérieux de l'intention: Traité de vertus I*, Paris, Flammarion.
- Kant, I. (1983), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.
- Kant, I. (2006), *Filosofía de la historia*, México, FCE, 11 ediciones.
- Lévinas, E. (1976), *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel.
- Lévinas, E. (2001), *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, transcendencia y altura*, Madrid, Trotta.

- Lévinas, E. (2004), *Le temps et l'autre*, Paris, Quadriage, Puf, 9ème édition.
- Meirieu, P. (1991), *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESf.
- Meirieu, P. (1992), *Émile, reviens vite. Ils sont devenus fous*, Paris, Esf.
- Meirieu, P. (1994), Histoire et actualité de la pédagogie: repères théoriques et bibliographiques, Outil de base pour la recherche en éducation; Université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre.
- Meirieu, P. (1995), Le transfert de Connaissances en formation initiale et en formation continue, en collaboration avec Michel Develay, Christine Durant et Yves Mariani, Actes du Colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2, ISPEF, septembre 29 au 2 octobre.
- Meirieu, P. (1995), *La Pédagogie: entre le dire et le faire*, Paris, Esf
- Meirieu, P. (1996), **Le pédagogue et les défis de la modernité**, in: *Le pédagogue et la modernité*, Actes du Colloque d'Angers 9-11 juillet 1996, sous la direction de Michel Soëtard et Christina Jamet, Neuchâtel, Suisse, Peter Lang, 1998.
- Philonenko, A. (1999), *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte*, Paris, Vrin, 3 édition.
- Platon, (2003), Menon o de la virtud, *Diálogos*, México, Porrúa.
- Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
- Soëtard, M. (2001), Qu'est-ce que la pédagogie ? Issy-les Moulineaux, Esf.