



«El jardín de las delicias». -El Prado, Madrid.-
-Tabla Central, Fragmento.-

EL MÍNIMO GESTO: LA CUESTIÓN DE LA ÉTICA
EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO
DE PHILIPPE MEIRIEU

Armando Zambrano Leal



RESUMEN

EL MÍNIMO GESTO: LA CUESTIÓN DE LA ÉTICA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PHILIPPE MEIRIEU

Este texto busca aclarar el papel del pedagogo y proponer el lugar que ocupa la ética en la pedagogía, a partir del postulado de la "pedagogía diferenciada" y los principios de "educabilidad" y "no-reciprocidad", de Philippe Meirieu, centrados en la relación con el "otro".

RESUMEN

THE SMALLEST GESTURE: ETHICS IN PHILIPPE MEIRIEU'S PEDAGOGICAL THOUGHT

This text intends to clarify the teacher's role and proposes ethics position in pedagogy, starting from Philippe Meirieu's postulate of "differentiated pedagogy" and his "educability" and "non-reciprocity" principles, which are based on the relationship with the "other."

RESUME

UNE GRIMACE MINIME: LA QUESTION DE L'ÉTHIQUE DANS LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE PHILIPPE MEIRIEU

Ce texte essaie d'éclairer le rôle du pédagogue et de proposer le lieu de l'éthique dans la pédagogie, en partant du postulat de la "pédagogie différenciée" et des principes "d'éducabilité" et "non-réciprocité" de Philippe Meirieu, axés sur la relation avec "autrui".

EL MÍNIMO GESTO: LA CUESTIÓN DE LA ÉTICA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PHILIPPE MEIRIEU

Armando Zambrano Leal*

*[...] Lexigence éthique en education est l'exigence qui nous fait récuser toute forme de dressage et tenter de créer les conditions pour que l'autre puisse se constituer comme "Autre", radicalement "autre", échappant à la fois à mon pouvoir et à mes systèmes d'interprétation, plus ou moins, un moyen particulièrement habile de "récupérer" et nier l'altérité en se donnant comme capable de la penser. ***

Meirieu (1997c, 71-72).

ALLEGRO

PRELIMINARIEDAD

Cualquier tarde de invierno es suficiente para llegar hasta la página blanca y escribir algo sobre alguien, pero en especial sobre un alguien que a través del tiempo y la infinita geometría espacial, sabe expresamente de aquella hermandad silenciada. Aunque ese alguien no lo sospeche, ni siquiera lo presienta en su especial silencio, siempre -desde las metáforas que habilitan a la amistad- habrá un buen pretexto para acudir a la escritura y con ella celebrar el mundo. Como todo «mínimo gesto», el de la escritura es el más silencioso de todos, más radical, pues generalmente está escondido entre las sombras de los vocablos. "El mínimo gesto" al que se refiere Deligny (1974,28), pue-

de ser comprendido también como una locución escondida detrás de la pared de la coma, o del punto y coma. Allí también se refugia, como mirada que advierte el propio silencio textual, la otra cara que gravita entre penumbras y esquivo cualquier intersticio de la refutación. El "mínimo gesto" es un silencio que habla, una piedrita suelta rodando por el borde de una calzada.

En este sentido el texto no es simplemente un papel blanco, tampoco un trozo de árbol molido y arruinado en su primera condición; es mucho más que todo eso, una palabra que intenta llegar hasta el otro. El papel se hace mirada, espejo que consume el propio "mínimo gesto" y, al consumirlo, lo vuelve procreativo de otras miradas, mínimas y voraces. ¿Es acaso ésta la primera condición de todo pedagogo: saber detenerse en su mínimo gesto o actuar desde el mínimo gesto con el fin de abdicar cualquier pretensión de sometimiento

Profesor del Doctorado en Educación. Universidad del Valle

Dirección electrónica: adire@uniweb.net.co

«[...] La exigencia ética en educación es la exigencia que nos hace rechazar toda forma de amaestramiento y tratar de crear las condiciones para que el otro pueda constituirse como "Otro", radicalmente "otro", escapando a la vez de mi poder y de mis sistemas de interpretación, en cierto modo un medio particularmente capaz de "recuperar" y negar la alteridad considerándose capaz de pensarla».

sobre el otro?. Por tanto, dos cuestiones muy concretas surgen de aquí: La primera busca aclarar el papel del pedagogo, su radical acción, la emergencia de un potencial que podría resumir el común denominador de nuestros docentes. La segunda, en cambio, intenta detener la mirada sobre los "hacedores" de hombres, proponiendo para ello, el lugar que ocupa la ética en la pedagogía, es decir, hasta dónde podemos ocupar el lugar del otro, así como hasta dónde podemos renunciar a ocupar dicho lugar, so pretexto de la libertad del otro. Estas dos cuestiones no son del todo fáciles de responder, especialmente porque la educación siempre será la imposición de valores. Aunque dichos valores constituyan el soporte de una pretendida libertad, serán siempre imposiciones.

Este mismo silencio envuelve al pedagogo que piensa al otro en su condición radical; un "mínimo gesto" que advierte la sensación del primer acierto: la duda. Radical duda, duda primera, sospecha que alerta sobre la obligación que tenemos, como humanos, de detenernos un instante antes de actuar. Esta alternativa, que paraliza cualquier impulso «del hacer de cualquier manera», es propia de los espíritus que buscan por todos los medios lograr ser coherentes consigo mismos. Dicho esfuerzo debe entenderse como una razón que piensa el actuar antes de actuar, que se interroga sobre los medios y los mecanismos que utiliza el individuo en sus acciones y finalidades.

En este sentido, quiero referirme al "mínimo gesto" como condición singular de la ética en pedagogía. Para ello he escogido escribir este texto sobre el pensamiento de uno de los pedagogos contemporáneos de mayor audiencia en Francia. Pese a que su obra es aun muy desconocida en nuestro medio, de todas formas para aquellos que fuimos alumnos de Philippe Meirieu, sus ideales pedagógicos constituyen un reto que debe ser comunicado en la complicidad cierta que nos lega dicho pensamiento.

La cuestión ética constituye un aspecto de mucha importancia para los estudios pedagógicos; pero generalmente, los análisis que se realizan sobre su trascendencia respecto a la pedagogía y la educación, buscan siempre sus vestigios en el pensamiento y obra de aquellos hombres y mujeres que «ya lo han dicho todo». A pesar de esto, no cabe duda que siempre será interesante escudriñar entre aquellos signos que los pedagogos contemporáneos producen. Esta alternativa es favorable para la pedagogía, en especial si se tiene en cuenta que los contextos cambian y que la historia de la educación se produce precisamente en los vaivenes propios de las prácticas humanas. Es por lo mismo que los pedagogos modernos también tienen algo que decirnos.

ANDANTE

EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA:

UNA HISTORIA DE ENCUENTROS

En el plano educativo, la relación entre ética y pedagogía no puede ser objetivada exclusivamente como si se tratara de una unión que estuviera directamente conectada a la cuestión de la exterioridad del sujeto. Mucho menos aún, intentando explicar dicha relación como un actuar, donde una manifestación de desdoblamiento, propia de los actores, pueda convertirse y entenderse como un instrumento de simple representación. El asunto fundamental de la ética, al menos para la educación, lo constituye las ubicaciones que tienen las representaciones, en tanto éstas se entienden como las capacidades que los individuos poseen para actuar. Al menos en el plano del "actuar", estas fuentes de ingreso a la realidad, denominadas representaciones, son el primer vínculo fuerte que se desprende de la propia ética, por lo que ésta se vuelve límite que impide a todo individuo desdoblarse y redoblar el interés que se pueda llegar a tener por el actuar de cualquier manera en aquellos lugares donde, presuponemos, se debe actuar.

Desde esta perspectiva, la ética se diferencia de la moral en cuanto ella es la interrogación que realiza un sujeto sobre las finalidades de sus actos. Esta interrogación es, a decir de Meirieu,

una ubicación rápida frente a la cuestión del Otro, pues la existencia del Otro, cada vez que yo actúo en el sentido propio del término, "faitquestion": ¿es que yo lo reconozco como tal, en su radical alteridad, o es que yo hago de él, el objeto de mis manipulaciones para alimentar mi satisfacción? En todo lo que yo digo, a través de todas las decisiones que yo tomo en el seno de las instituciones que yo frecuento, ¿es que yo le permito al Otro llegar a ser, frente a mi, o aun contra mi mismo, un sujeto?(Meirieu, 1997b, 11).

He aquí la cuestión fundamental de la ética y su lugar para la pedagogía o, para el pedagogo, como lo diría Daniel Hamelin. En el plano educativo, la pedagogía se convierte en representación primera de la cuestión ética, en tanto ella genera el límite como símbolo de la pronunciación sobre el actuar educativo.

Toda intención racional de las actuaciones encuentra su primer sustento en la ética; ella impide y armoniza la posibilidad de pronunciación en campos determinados de la actuación. En esta misma valoración, la pedagogía deviene el campo del actuar, por cuanto es campo de referencia y de representación. No existe, por tanto, separación de "bienes" entre un campo y el otro; más bien son fuerzas que se reclaman en posición a la coexistencia. Ética y pedagogía son campos correlativos. El primero se contiene en el segundo y éste se fortalece en el primero. Es este doble movimiento el que vamos a resaltar en la obra pedagógica de nuestro autor. Para ello, ubicaremos en un primer momento el concepto de pedagogía. Como todo concepto, éste, para Meirieu, se inscribe dentro de un paradigma específico, que para el caso es la "pedagogía diferenciada".

Digamos entonces que para Philippe Meirieu, la pedagogía constituye un espacio donde se intenta explicar y llevar a cabo axiológicamente la educación del otro. Ella está estrechamente ligada con un hacer, el cual se anticipa ordenadamente dentro del contexto escolar. La pedagogía está apoyada respectivamente por presupuestos provenientes de la propia apuesta educativa.

Pues ¿qué es la pedagogía? Si no precisamente esta tentativa, mal expresada, para intentar conocer sin renunciar a la actuación. Según Durkheim, ¿una teoría práctica? Como todo conocimiento auténtico, la pedagogía roza y explora la complejidad, pero como toda práctica, ella se compromete en la aproximación cotidiana [...] (Meirieu, 1994).

Esta aproximación a la pedagogía es el resultado de las reflexiones que Meirieu hace de su práctica educativa. Vale aclarar que Philippe Meirieu llega a la teoría de la educación por "simple intuición" - a no ser, como él mismo lo señala, que llega a la docencia por la casualidad que encierra todo destino: «Comencé a trabajar como docente para ganar algo de dinero y así poder sufragar mis estudios universitarios» (Meirieu, 1997c, 35-36)-, y es solamente cuando hace su *Doctoral d'état* que se propulsa en él una visión mucho más amplia, consolidada, cierta, propia de la pedagogía. Sus preocupaciones por el otro encuentran eco en los contactos que mantiene con pedagogos como Hamelin, Avanzini, etc., y teóricos como Lévinas, Jankelevich, Arendt, Pestalozzi, Decroly, Freinet, etc. Como él mismo lo reconoce, el encuentro con pensadores de la talla de Merieau Ponty, Primo Levy, se produjo un poco tarde, pero dicho encuentro fue suficiente para pensar la ética y la pedagogía de manera decisiva (ver en el especial *L envers du tableau*, 1997c).

Desempeñándose como profesor de francés en una escuela donde se promovían los principios de Freinet y Montessori, Philippe Merieu

encontraría allí un equipo de docentes igual de inexpertos que él, quien en un acto de "comunidad investigativa" logra percibir el germen de lo que más tarde sería la base para desarrollar, inteligentemente, *la teoría de la acción diferenciada* en pedagogía. En 1986 encuentra a Louis Legrand, que había sido comisionado por el Ministerio de la Educación Nacional para que realizara un estudio sobre el liceo y los problemas del fracaso escolar, tan estrechamente ligado con la lógica del sistema educativo. El estudio de la comisión Legrand constituyó la materia prima para la redacción de uno de los textos más célebres en la cultura pedagógica francesa de los últimos tiempos. El libro fue titulado *La diferenciación pedagógica*. Con esta obra se marca el inicio de una nueva mirada educativa, distinta, por supuesto, a la que hasta esta fecha prevalecía en el ámbito pedagógico. Se trataba, entonces, de responder a la gran pregunta que tanto se han formulado pedagogos, planificadores y políticos: cómo hacer para que más del 80% de estudiantes de una generación puedan llegar a los estudios superiores, lo cual presupone el interrogante sobre el papel de la pedagogía en los procesos educativos escolares (Legrand, 1986).

Los aspectos fundamentales que promovía el estudio, el mismo Meirieu ya los había comenzado a operacionalizar -en términos de hipótesis-, en su práctica pedagógica. Este encuentro con «la certeza de la presunción» le permitió continuar con más confianza en sus pesquisas. Fue decisivo, en esta etapa, el encuentro con el profesor Avanzini, quien de inmediato lo invitó a que hiciera parte del grupo de investigación del ISPEE¹ y lo animó para que realizara un tesis de doctorado bajo su dirección. Con la tesis *d'état*, Philippe Meirieu llega a poner a prueba las condiciones del trabajo en grupo, para lo cual parte en su investigación de la siguiente hipótesis:

se trataba de mostrar que se puede efectuar un análisis a priori de los saberes que se van adquirir, no solamente en términos de "conocimientos", sino también en términos de los actos mentales necesarios para poder adquirir estos conocimientos; por otra parte, y a partir de esta [operación] se puede organizar los grupos de aprendizaje que funcionarían según las reglas específicas de este acto mental, entregándole a los estudiantes los materiales que les permita desenvolverse de tal manera que cada uno logre adquirir los saberes considerados (45-46).

Con esta investigación, el profesor Meirieu logró demostrar los procesos diferenciados en los aprendizajes; también hizo interesantes aportes al estudio del aprendizaje en grupo, a través del concepto de "grupo de aprendizaje y grupo necesidad" (41).

Si bien es cierto que en un primer tiempo sus preocupaciones en el campo de la investigación estuvieron directamente ligadas con los procesos de aprendizaje y de enseñanza, hoy, en cambio, debido a lo que se podría señalar como "la complejidad interpretativa", el mismo objeto de investigación es tratado por este autor desde distintas perspectivas, una de las cuales es precisamente la ética. También se puede decir que en dicha "complejidad interpretativa", los sujetos de investigación se vuelven plurales en medio de una aparente singularidad positivista. Esta mirada ha hecho que, por ejemplo, el concepto de pedagogía (en su madurez científica y como campo autónomo para las ciencias de la educación) sea estudiado dinámicamente por los pedagogos contemporáneos, como lo hace el profesor Meirieu. De esta manera, el papel que juega la pedagogía en el seno de las ciencias de la educación, es una cuestión fundamental; pero si ella no está relacionada con las cuestiones éticas, el objeto de la educación se volvería algo similar al adiestramiento.

1. Se trata del Instituto de Ciencia y Prácticas de Educación y Formación de la Universidad Lumière Lyon 2.

De otro lado, se sabe que la originalidad del pensamiento de un autor está ligada con la cantidad de los aportes que éste le haga a la ciencia, y en este caso, a la ciencia educativa. De igual manera, dicha originalidad está unida a la lógica con la que se abordan aquellas cuestiones científicas (fenómenos, problemas, hechos) que aun no han sido resueltas por las comunidades científicas. La producción intelectual de Philippe Meirieu sobrepasa dicho principio. En lo concreto, al realizar una lectura de su obra, se encuentra una definición de la pedagogía que no está inscrita simplemente en términos de un hacer en función de unos objetivos educativos o pedagógicos. Para él, la pedagogía es una actividad donde se conjugan dos fuerzas diametralmente opuestas: la exterioridad, que simboliza el acto de incidencia sobre otro; y la interioridad, que expresa la voluntad por incidir sobre ese otro a partir del presupuesto de la introducción a la vida.

El hecho de que el sujeto reciba del exterior su identidad, que es la inserción en una comunidad humana, su cultura y su modo de funcionamiento que le confiere su existencia real, concreta; que el rol del educador es el de suscitar y desarrollar unas competencias identificadas en función de su utilidad social; que la educación no es entonces la admiración beata de las aptitudes que éstas despiertan, sino el hecho de ofrecer unas herramientas o instrumentos precisos que les permita a los individuos integrarse en un conjunto social determinado, y encontrar un lugar, su lugar (36-37).

Pareciera que desde esta percepción conceptual, la introducción a la vida se confundiera con la misma definición que se tiene en la tradición positivista de la educación. Esta diferencia es bastante importante en el profesor Meirieu, pues la educación es la finalidad última de la tarea humana, es decir, el fin por alcanzar, finalidad que pareciera obtenerse a través del proceso, y donde la pedagogía constituye un medio que le permite a aquellos que hacen obra educativa, alcanzar en cuanto sea posible dicha finalidad. Este propósito huma-

no, considera él, se logra a través de los pedagogos, en cuanto ellos simbolizan aquellos puentes que comunican a los individuos con la vida. Si la educación es más que una finalidad práctica, un fin por alcanzar, entonces el pedagogo, en el encuentro cotidiano con el alumno, debe hacer posible que se logre dicha finalidad.

Esta visión que tiene él de la pedagogía se explica desde el postulado de *educabilidad*, en tanto dicho principio (ético) es un hacer sin renunciar a la dificultad que implica educar al otro. Esto es, por ejemplo, las exigencias instrumentales que requiere todo acto de aprender, así como la importancia y el lugar que guardan los actores en los procesos pedagógicos. Es en este sentido como Philippe Meirieu define a la pedagogía en tanto ella es un permitir que el otro pueda introducirse en los saberes y en la historia. Por consiguiente, el acto de introducción no representa para este pedagogo una «apropiación substancial y trascendente» que realiza un «Yo frente a un Otro» de manera asimétrica, sino la invitación consciente y humana de celebrar el mundo con y desde el otro. Se trata pues, de permitir que los sujetos, a través de los aprendizajes, puedan acceder a la cultura del mundo y sus saberes, ya que ella es la única manera de crecer y socializarse como humanos. Por tanto, la "introducción" constituye una forma de hacer parte del gran proyecto humano, solamente a condición de que el docente permita en los campos escolares, la inventividad instrumental y comunicativa, a través de las cuales se expresa el "mínimo gesto".

Aunque a primera vista esta definición pareciera no decir nada distinto de lo que hasta ahora han dicho los "clásicos" de la pedagogía y la educación, de todas maneras comporta algo novedoso, por cuanto ella establece las bases para prolongar lo que se conoce desde el profesor Louis Legrand, como la "pedagogía diferenciada" (véase Legrand, 1986; Mierieu, 1994 y 1995). Los individuos aprenden de manera distinta y aplican estrategias

intelectuales específicas de acuerdo con la historia de cada uno. Nadie aprende de la misma manera, como no existen dos dedos idénticos (Bouchet, 1933,238).

La pedagogía diferenciada, tal como se entiende desde Meirieu, constituye el primer rasgo característico de toda pedagogía, pues como él mismo lo afirma, en «el campo de la pedagogía no hay sino pedagogía diferenciada» (Meirieu, 1996). Esto último quiere decir que los procesos de aprendizaje que establece un individuo en situación de conocimiento están determinados por las representaciones particulares y las estrategias intelectuales que cada uno aplica para llegar a él. Especialmente, se explica dicha especificidad porque los individuos viven y provienen de contextos intelectuales específicos; de ahí las representaciones desiguales que realizan los alumnos al momento de efectuar un proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva pedagógica cambió radicalmente la mirada que se tenía de la misma pedagogía y rompió abiertamente con la homogeneidad de los modelos pedagógicos que han imperado en distintos contextos sociales como el francés.² Dicha ruptura se dio fundamentalmente sobre la base «del no hacer de la misma manera para todos», principio éste tan característico de aquellos modelos pedagógicos que se reclaman como constructivistas. Es así como en el plano de los aprendizajes escolares, el profesor Meirieu afirma que generalmente los modelos pedagógicos tienden a sustituir el principio de pregunta por el de instrumento de resolución. Los docentes a este nivel, en su gran mayoría, favorecen los instrumentos de resolución y dejan de lado el principio de pregunta. Anticipar en pedagogía es, entonces, el particularismo de toda pedagogía que busca que cada uno llegue a los saberes, y se pueda de esta forma combatir el

fracaso escolar, tan propio de aquellas aulas de clase donde se homogeneizan indiscriminadamente toda pretensión al conocimiento.

Así, la pedagogía es una apuesta axiológica que permite preguntarse el qué y el para qué de la educación del otro. Es desde aquí donde nace el principio ético que guiará la acción educativa del pedagogo. En el mismo orden, el concepto de pedagogía en la obra del profesor Meirieu constituye una trascendencia epistémica, en cuanto ella establece los medios para un mejor hacer. No se limita, por tanto, su uso a un simplemente «realizar de cualquier manera», pues ella siempre estará indagando las formas posibles del acompañamiento. En el espacio escolar, la pedagogía toma sentido, es decir, radicaliza su importancia en cuanto legítima el lugar que ocupan los docentes frente a sus alumnos. Por ello es que Philippe Meirieu insiste tanto en devolverle la pedagogía a los profesores, para que ellos se la apropien (1995).

LA CUESTIÓN DEL OTRO

Es de destacar la importancia que éste pedagogo le atribuye al lugar del otro. El otro como radicalmente otro, constituye la finalidad misma de la pedagogía. Así, el concepto de otro encuentra sus bases primeras en la experiencia escolar que obtuvo Philippe Meirieu cuando se desempeñó como profesor de escuela. La pregunta que tanto lo marcó una vez se hizo docente, era el lugar que ocupaba el otro. Esta pregunta que ya se había gestado en su adolescencia a través de la lectura de pensadores como Jean Lacroix, Giden, Mounier, etc., lo llevaron a reflexionar sobre aquello que constituye la trascendencia fundamental para cualquier espíritu: «*comment s'écouter tout en écoutant?*» («¿Cómo escucharse y al mismo tiempo

2. Ver, por ejemplo, la reforma del liceo francés, donde cargo de los profesores Meirieu et Morin. Le monde,

la pedagogía diferenciada. Dicha reforma estuvo a

*escuchar al otro?»), lo cual significaría, según La Rochefoucauld, «que pudiera existir una preocupación por el otro que no sea también, de alguna manera, una preocupación de sí mismo» (en Mierieu, 1997c, 26-28). Esa doble contradicción que no puede ser resuelta aparentemente, sino en la medida en que se logra separar la presencia del tercero como asimetría, lo cual implica siempre una primacía (*primante*) de la individualidad. Esta cuestión está muy ligada con el hecho de que el profesor Meirieu se encuentra con el psicoanálisis, y tal vez sea esta la vía que lo conduce a reafirmar la pregunta por el otro. No para abandonarlo, ni mucho menos para negarlo a través de los instrumentos escolares como la disciplina, el castigo, la tarea e inclusive desde la propia concepción pedagógica, sino para escucharlo sobre la base simbólica del espejo, lo cual quiere decir la representación que siempre me dirá el lugar que ese otro ocupa respecto a mí.*

En el mismo orden, es probable que la "noción de diferencia" ya fuera latente en un hombre que percibía la dificultad que se tiene para asumir al otro como "radicalmente otro". El otro se entiende desde éste pedagogo como un ser total, actor y portador de una historia, pero que no podrá ser sino es en función de simetría espiritual. Así, el alumno encontrará en la pedagogía diferenciada la base que funda las maneras de actuar de los actores, en especial del docente. El "mínimo gesto" encuentra aquí su carga semántica. Si el estudiante es otro que en su desarrollo y aspiración a la historia, necesita de la comunicación real de otro constituido ya como sujeto de la actividad, entonces, cuando se trata de pedagogía, lo que cuenta es la posibilidad siempre de hacer algo, nunca desfallecer ni renunciar al imposible.

La dificultad de asumir al otro reside especialmente en el intento mismo que realizamos por

demarcarnos de nuestra primera singularidad. Una vez Philippe Meirieu se hace pedagogo, comienza a entender aquellas resistencias que se producen entre los profesores y los alumnos. Dichas resistencias serán representadas más tarde por *Gianni*, el nombre ficticio de uno de sus exalumnos, quien debido a las dificultades de concentración, y por la falta de una pedagogía que lo pudiera acoger en su *especificidad maghrebina*,³ fue constituyéndose en el objeto de rechazo, expulsión y relegamiento escolar. Este alumno que luego de haber deambulado y haber sido el "conejiillo de indias" de múltiples teorías pedagógicas, sin que ninguna hubiera podido captar su singular interés: su reconocimiento en la pluralidad de la desolación escolar, logra finalmente encontrar el sentido de los aprendizajes, una vez se le escuchó en su drama individual.

Este caso, que está muy bien explicado en uno de sus principales libros (1994, 27-84), le ha servido para argumentar que el docente debe, ante todo, ser un receptor del otro, alguien que acoge al otro en su especial naturaleza. El pedagogo, de esta manera debe trascender el simple plano de la enseñanza, es decir, salir de la crisálida en la que se encuentra, para llegar a ser un "hacedor de humanidad", y no un fabricante de cuerpos (Meirieu, 1997a). La función específica de todo pedagogo es hacer un poco de economía de los saberes, lo cual quiere decir, en palabras de Meirieu, que la tarea de toda pedagogía es hacer que los instrumentos que ella crea, le permita a los individuos, con sus especificidades culturales, poder alcanzar el aprendizaje. Por lo tanto, el pedagogo debe saber reconocer el "signo" que se produce entre el alumno y el profesor, el signo que da cuenta de las aproximaciones o de las distancias. Este aspecto es de radical importancia para el actual pensamiento pedagógico, particularmente porque él vuelve la mirada a todo aquello que, desde la ética, constituye el estu-

3. Me refiero al particularismo cultural de los hijos de los árabes que viven en Francia.

dio de los actos de un profesor en situación de enseñanza.

EL INTENTO POR EL OTRO

El intento por el otro hace parte de aquella mirada que debe tener todo pedagogo en su actuar. Aquí comienza la preocupación ética en éste pensador. El intento por el otro, debe constituir la finalidad primera de todo docente. Ella quiere decir que éstos no pueden abdicar el intento mismo de educar al otro. Así, el cansancio de los docentes comienza a verse reflejado cuando éstos no logran entender el papel tan importante que ellos desempeñan en la educación del otro. Aunque la relación educativa y pedagógica es dramática, especialmente porque ella confronta a dos individuos diametralmente opuestos en sus historias, ello no es motivo de impedimento para que podamos olvidar a aquel que ha llegado a nuestras manos (Meirieu, 1993). La pregunta que se hace Philippe Meirieu en este plano está dirigida a sustentar la primera y más radical de las cuestiones pedagógicas. Renunciar a la educabilidad del otro, es condenar no solamente su fracaso en el intento mismo por que este otro pueda hacer parte de la historia de la humanidad, y a través de ella, llegue a encontrar su lugar, sino también abdicar cualquier forma de pregunta que sustente el intento mismo de la educación. Los docentes, afirma él, muchas veces fracasan por que no logran preguntarse sobre la historia particular del otro. De esta manera, enseñan y no dicen cómo; hablan y dejan, en el intersticio de la duda, aquellas preguntas que podrían ser el motor de todo recomenzar.

El intento por el otro es, entonces, la primera y más radical de las cuestiones en pedagogía. Ella orienta el camino sobre el cual los docentes deben transitar. No solamente porque el docente deba preguntarse sobre los mecanismos e instrumentos que deba utilizar en el espacio escolar y que sirven para hacer más y mejor (12), sino porque el individuo siempre

estará remitiendo a la cuestión radical que dice: «no podemos hacer de cualquier manera».

Así, si la didáctica constituye el campo más solidario de la pedagogía, ello no es suficientemente argumento como para que el docente trate de escudarse en ella y dejar al abandono la fragilidad del otro. Yo puedo transmitir saberes, ser excelente como docente, pero si yo no logro entender de qué está constituido el otro, mi obra será siempre una fabricación (Meirieu, 1997a). Cuando se fabrica, dice Meirieu, se puede correr el riesgo de despojar la naturaleza reinante de nuestra materia prima y convertir el ideal estético en una vulgar expresión de monstruosidad. ¿Acaso no es ésta la problemática que trata de resolver Frankenstein?. Los aprendizajes escolares no pueden reducirse a un agregado de disciplinas que no explican nada y, en cambio, terminan por ser un conjunto de partes provenientes de cuerpos distintos que dan la sensación de una bella figura. Para evitar una tal tentación y evitar correr el riesgo de fabricar un ser sin paternidad, es necesario volver, entonces, la mirada sobre la naturaleza de nuestro alumno y comprender, desde ella, la sabiduría que me expresa, en cada "mínimo gesto", aquel que llega a mis manos sin que yo lo haya advertido o deseado. Así, la pedagogía, para el profesor Meirieu, está compuesta de dos principios fundamentales: El principio de no-reciprocidad y el principio de educabilidad.

Dos PRINCIPIOS:

NO- RECIPROCIDAD Y EDUCABILIDAD

Para Philippe Meirieu, la cuestión ética constituye un asunto fundamental. Aunque ella aparece pronunciada reiteradas veces y de manera subyacente en sus trabajos, fue tan sólo a inicios de la década del noventa, cuando ésta se vuelve un asunto problemático, trascendente y objeto de sus análisis académicos. En particular, dicha preocupación comienza a tomar fuerza a través del postulado de

educabilidad desarrollado en su tesis *d'état*. Como él mismo lo afirma

este postulado yo lo había evocado frecuentemente en cada uno de mis libros, pero nunca había trabajado seriamente esta cuestión. Para muchos de mis colegas, yo les parecía un "didacticien obtus" que maniobraba sin cesar algunos dispositivos, ignorando de esta manera, el carácter manipulador de aquello que yo lograba llevar a cabo, reduciendo al alumno a una especie de mecánica didáctica, poniendo al margen todo aquello que se jugaba de manera irreductible en la relación personal (Meirieu, 1967c, 67).'

Por tanto, la reflexión sobre la pedagogía y la educación se vuelven mucho más interesantes cuando Philippe Meirieu encuentra a Emmanuel Lévinas. «Lo que me despertó de mi torpeza ética fue, sin alguna duda, la lectura de la obra de Emmanuel Lévinas y el encuentro caluroso con un filósofo que no tuvo miedo de venir a trabajar a Lyon, quien fue invitado a pesar de todo, por un Departamento de Ciencias de la Educación!» (68).⁵ Este certamen académico dio origen a una serie de eventos, en el centro de los cuales estaba la cuestión ética y pedagogía, ya que, para la época, surgía un debate extremadamente interesante en distintos ámbitos científicos: en medicina, en biología, en política y en educación. En 1992 sale al público la película *Le cercle des poètes disparus* (La sociedad de los poetas muertos). Este filme postulaba una cuestión fun-

damental para la educación, tal como lo hiciera de manera brillante en uno de los certámenes el mismo Meirieu: «*de quel prix faut-il payer sa libération en dépendance par rapport à son libérateur?*» (68).⁶ Allí hizo una fulgurante presentación de los dos principios éticos fundamentales: El principio de no-reciprocidad y el de educabilidad.⁷

El primero de estos dos principios lo toma sin lugar a dudas de la obra de Emmanuel Lévinas. Se entiende así, que «la relación intersubjetiva es fundamentalmente asimétrica. Yo soy responsable del otro sin atender la reciprocidad; la reciprocidad es asunto de él, no el mío».⁸ Este postulado explicaría, según Meirieu, la relación pedagógica, ya que una relación pedagógica donde los esfuerzos del educador debieran pagarse a través del reconocimiento del educando, su admiración, o simplemente su logro, no sería una relación educativa, sería un *sordide marché* (69).⁹

Esta perspectiva comienza a tomar fuerza en un pedagogo que sabe, ante todo, que la «educación será siempre, de una u otra manera, querer transmitir aquello que se estima como bueno para el otro, los valores en los que uno cree, los saberes que se consideran como necesarios e importantes para su crecimiento e inserción social[...]» (69).

Así, la educación, querámoslo o no, es un "acto de sometimiento", y bien podría considerarse esencialmente como un acto de «decisión que se realiza en el lugar del otro».

4. Aparece una cita donde él reconoce el "proceso" que le hiciera varias veces, con mucho vigor y altura, Francis Imbert, quien lo retomara en su último libro: *Pour une clinique du pédagogique*, (1992) [la nota aparece en el texto de Meirieu en francés, la traducción es mía],
5. La traducción es mía; guardo el signo de admiración, como símbolo de que el Département de Sciences de l'Education de Lyon era un lugar de privilegio.
6. «¿a qué precio hay que pagar su independencia con respecto a su liberador?».
7. Esta cuestión fue trabajada por primera vez en un coloquio organizado por una asociación de jóvenes estudiantes del barrio 5to de Lyon, y donde el invitado central fue el profesor Meirieu.
8. Este principio está ampliamente explicado en *Totalité et infm.it*, de Lévinas (1984).
9. «sórdida compraventa».

Decisión que deseamos sea provisional, pero que de todas maneras no deja de ser decisión. La historia de la educación nos muestra que cada vez que una pedagogía pretende no ejercer ninguna influencia, liberar simplemente las potencialidades del alma, o desarrollar un espíritu crítico separado de toda veleidad proselitista, ella busca siempre, en realidad, recuperar al niño dentro de un "campo", el del racionalismo laico, de la espiritualidad religiosa o del universalismo occidental (71).

Es por esto que educar siempre será ejercer el poder sobre el otro y negarlo a la vez. En este sentido encontramos a un pedagogo que inscrito, entre otras, dentro de la *mouvance* de la sociología escolar, cree, como lo diría Bordieu, que el poder no está jamás vacante. Esta perspectiva sobre el poder del pedagogo se convierte en múltiples miradas, entre las cuales siempre estará presente la eterna contradicción; pues, ¿de qué manera yo puedo asumir la libertad del otro, si no es negándolo en su especificidad?. El estudiante y el pedagogo, por tanto, son radicalmente opuestos, diametralmente distintos, y por más que queramos, el ejercicio del poder se pone como interludio entre un "querer" liberar, a través de la historia de los saberes, y el "desear" someter, como herramienta fundamental para lograr el desprendimiento de la condición de animalidad del individuo. Por lo tanto, el problema de la sumisión reside, no en la autoridad desencarnada que se efectúa contra la voluntad del otro, sino en la posibilidad que me brinda dicho poder, que no es otra cosa que brindarle al otro las herramientas para que se pueda *desprender*.

Este aspecto constituye el principio rector de la pedagogía diferenciada, pues ella constituye una mirada distinta que se tiene sobre el otro. Así se la entiende en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu, en tanto ella le ha permitido pensar la educación, no solamente como un instrumento de poder, sino como un campo de realización del espíritu huma-

no. «Una educación que imponga sus valores y sus saberes se desvaloriza: Imponer lo que se cree, será siempre reconocer su incapacidad de volver dicho deseo deseable, es entonces, más o menos quitarle crédito a todo aquello en lo que uno cree» (70).

En este nivel, el acto pedagógico se alimenta de la libertad que promueve todo acto educativo. En dicho acto, la cuestión de la libertad se vuelve radical en la promoción de lo humano, y no en el adiestramiento tan característico del «hacer de cualquier manera». El pedagogo debe suscitar la libertad, trabajar sobre ella, impulsar toda perspectiva que tenga sentido, en función, no del narcisismo reinante de nuestros cuerpos, sino de la confianza que implica pensar la libertad del otro. «En este sentido, la empresa educativa contiene, constitutivamente, la voluntad de suscitar la libertad del otro, aun si dicha libertad es un peligro para el educador» (71). El pedagogo está permanentemente asediado por un deseo de poder, y donde dicho poder no constituye la mirada primera de toda libertad. El problema fundamental de todo acto educativo, al menos para el profesor Meirieu, se constituye en aquella primera mirada que implica pensar la libertad del otro. En el plano pedagógico, dicho presupuesto se resuelve con el principio de educabilidad.

Para el profesor Meirieu, el principio de educabilidad significa «que uno espere siempre que el otro tenga éxito y que uno haga todo para que ello se produzca»; mientras que el principio de no-reciprocidad «pretende que aunque uno le dé todo al otro, uno no le puede exigir nada a cambio: ni su reconocimiento, ni su sumisión, ni siquiera su éxito» (73). Estos dos principios constituyen la base salvadora para la pedagogía, pues ella implica *exigir lo mejor y aceptar lo peor*. El docente debe estar "armado", de tal suerte que sus acciones metodológicas le permitan incidir positivamente en el logro escolar de sus estudiantes; pero, a la vez, debe ser consciente de su tarea, sin que ello constituya un contrato, donde el

servicio se pagaría por los resultados adquiridos en los términos de la "reciprocidad".

Entonces, tal como lo hemos visto, para este pensador, la ética constituye para la pedagogía un campo donde se pueden advertir los límites ciertos de toda acción educativa. Sin ella, toda acción sobre el otro constituiría la prolongación de nuestras interpretaciones, incluyendo el teorema sobre las representaciones. Sobrepasar este lado oscuro de la pedagogía puede constituir el comienzo de una reflexión sobre los medios e instrumentos que el docente se procura en la práctica educativa. No podemos abandonar al otro, so pretexto del «nada se puede hacer», como tampoco «podemos hacer», si solamente esperamos la justa retribución. De igual modo, la importancia de la ética para la pedagogía está estrechamente relacionada con el desarrollo autónomo que ha alcanzado en estos últimos diez

años la pedagogía en la tradición francesa. Ello prueba, igualmente, que la pedagogía se ha ido nutriendo de otras disciplinas y que, a su vez, el hecho educativo está siendo explicado y pensado desde la pedagogía, lo cual es un indicador que bien podría ser estudiado en nuestro medio. También es importante señalar que para el paradigma francés de las ciencias de la educación, la pedagogía «está en la escuela», pues se está atreviendo a pensar al otro como un radicalmente otro. La prueba de esto último es la reflexión que el profesor Meirieu hace sobre la pedagogía, adoptando para ello los dos principios éticos fundamentales. Este asunto es supremamente importante para aquellos que nos interesamos en *la memoria activa del saber pedagógico*,¹⁰ pues nos da pistas para entender cómo y de qué manera, el saber pedagógico es un asunto de historia y de práctica, jamás de ausencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUCHET, Henry (1933). *L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. París: Alean.

DELIGNI (1974). *Graine de crapule*. París: scarabée.

IMBERT, Francis (1992). *Pour me clinique du pédagogique*. París: Matrice.

LEGRAND, Louis (1986). *Diférencier la pédagogie*. París, Scarabée.

LÉVINAS, E. (1984). *Totalité et infinit*. París: Le livre de poche, Colection "Biblio essais".

MEIRIEU, Philippe (1986). *La diférentiation pédagogique*. Scarabée.

_____ (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.èa ed*. París: Esf.

_____ (1994). *LEcole mode d'emploi*. 10a ed. París: Esf.

_____ (1995). *Apprendre oui... mais comment?*. 10a ed. París: Esf.

----- (1996). "Etre pédagogue". In : *Revue Sciences Humaines*. No. 52 (mars.).

_____ (1997a). *Frankestein pédagogue*. París: Esf.

_____ (1997b). *Le choix d'éduquer: Ethique et pédagogie*. 6 ed. París: Esf. p. 11.

_____ (1997c). *Lenvers du tableau*. 3a ed. París: Esf. 1997.

10. Hago referencia al grupo de las prácticas pedagógicas de las universidades de Antioquia y de Valle, grupo que ha sido liderado por la doctora Olga Lucía Zuluaga.

