

# Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu

Armando ZAMBRANO LEAL\*



Detalle obra "Cabalgata"  
César Amaya

## Resumen

El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu presenta tres grandes momentos. Los aprendizajes, la reflexión filosófica sobre la autonomía y la libertad y una mirada crítico-política sobre la educación del ciudadano. La extensa obra escrita de este pedagogo francés nos obliga, en este artículo, a dirigir nuestra atención a la relación entre aprendizajes y pedagogía. Los aprendizajes hacen parte del primer momento de su formación intelectual. Como resultado de la investigación que hicimos sobre el concepto de pedagogía en este pedagogo hemos podido identificar algunos aspectos de dicha relación, especialmente su mirada sobre los grupos, la educabilidad, los dispositivos, los aprendizajes como física de la pedagogía y el modelo de aprendizaje. En definitiva, este texto busca contribuir a la reflexión sobre la pedagogía como concepto fundamental de las ciencias de la educación francófonas y, particularmente, su forma de narración en un pedagogo contemporáneo.

**Palabras Clave:** aprendizajes, pedagogía, grupos, educabilidad y dispositivos.

## Learning and pedagogy in Philippe Meirieu

### Abstract

Philippe Meirieu's pedagogical thought presents three great periods: learning, philosophical reflection on autonomy and freedom and a critical-political insight into citizens' education. The extensive work of this French pedagogue compels us, in this paper, to turn our attention to the relationship between learning and pedagogy. Learning belongs to the first period of his intellectual development. As a result of our research on the concept of pedagogy in Meirieu's work we were able to identify some aspects in the above mentioned relationship, especially his ideas about groups, educability, means, learning as pedagogical physics and learning models. In conclusion, the purpose of this text is to contribute to a reflection on pedagogy as a fundamental concept of French educational science and particularly, to focus on a contemporary pedagogue's way of narrating.

**Key Words:** learning, pedagogy, groups, educability, means.

## Algunos rasgos biográficos

Philippe Meirieu nació el 29 de noviembre de 1949 en Alès en el Departamento de Gard al sur de Francia. Hijo de Jean Meirieu y Jeannine Allamel, padres católicos. Vivió su infancia y adolescencia en esta región minera donde cursó sus estudios primarios en la escuela comunal Frédéric Mistral y secundarios en el Liceo de Alès. Cuando alcanza su mayoría de edad, parte para París con el fin de proseguir sus estudios universitarios de Filosofía en la Sorbona. Algunos años más tarde obtiene el certificado de aptitud profesional (CAP) como institutor en los Yvelines. P. Meirieu experimenta posteriormente la enseñanza en un liceo, y defiende públicamente, el 10 de octubre de 1983, una Tesis de Estado en Ciencias de la Educación en la Universidad Lyon 2 y es nombrado profesor de esta universidad. En su larga trayectoria académica ha cumplido funciones de director del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Director del Instituto Universitario de Forma-

\* Doctor en Ciencias de la Educación. Director de la Maestría en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado del doctorado en Educación de las Universidades Paris 8 (Francia), Karlsruhe (Alemania), Andes (Venezuela), Rudecolombia (Red de universidades públicas de Colombia). Este artículo es el resultado de la investigación: La pedagogía en Philippe Meirieu: Aprendizajes, filosofía y Política, 2006-2008. Financiado por la Dirección de investigaciones USC y en asocio con el Laboratorio Expérice, Paris 8 (Francia).

ción Docente (IUFM) en la región Rhône Alpes, Director de la Cadena de Televisión Educativa (Cap Canal) de la Alcaldía de Lyon y Consejero del Ministro de Educación Claude Allegre. Desde 1975 ha publicado una extensa obra escrita traducida en más de 46 libros, 472 artículos y orientado un gran número de conferencias nacionales e internacionales. Entre 1985 y 2005 dirigió más de 60 tesis doctorales. La producción intelectual ha estado acompañada de la realización de una serie televisiva sobre la vida y obra de los pedagogos. El lugar institucional de su pensamiento ha sido el Instituto de Prácticas de Educación y de Formación (ISPEF) adscrito a la Universidad Louis Lumière Lyon 2. Entre 1975 y 1985 milita en la pedagogía por objetivos. Luego de vivir la experiencia de investigación sobre los aprendizajes escolares, descubre la pedagogía diferenciada inaugurada por el profesor Louis Legrad, la cual se constituirá, hasta el día de hoy, en el principal terreno de reflexión y de actuación. Sus tesis sobre la educación le han permitido ganar un lugar importante en el escenario de las ciencias de la educación, lugar teórico desde el cual ha podido sedimentar sus propuestas y encarar duros debates contra los “republicanos de las disciplinas”. Philippe Meirieu encarna el ideal del pedagogo progresista y revolucionario lo cual es a todas luces un aspecto incondicional del intelectual de la pedagogía comprometido con el porvenir de la educación del ciudadano libre y crítico.

### Del grupo a la pedagogía: un camino

Philippe Meirieu dirige su mirada hacia el estudio y exploración de los aprendizajes. Para ello, escoge al grupo haciendo de este un objeto de estudio privilegiado. Este trabajo tuvo lugar al final de 1970 y se desarrolló en el marco de la pedagogía por objetivos<sup>1</sup> cuyo apogeo tuvo lugar gracias a los presupuestos behavioristas que marcaron la psicología americana de inicios del siglo XX<sup>2</sup>. La transformación en pedagogía diferenciada y la puesta en marcha de las experiencias de innovación pedagógica configuran el contexto. Asimismo, entre los años 1970 y 1990 fueron ricos en reformas y el apogeo de las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Entre las reformas y cambios vividos en el sistema escolar francés durante esta época, la más importante fue la definición de los contenidos de la enseñanza.

*La importancia dada a los conocimientos para todos los escolares sin importar su procedencia social; la afirmación de la idea según la cual la transmisión de conocimientos no era exclusivamente del resorte de la escuela; la institucionalización de la formación continua generaría un medio un sentimiento compartido en el sentido en que los puntos de vista sobre la educación de las personas ya no era exclusivamente del resorte escolar<sup>3</sup>.*

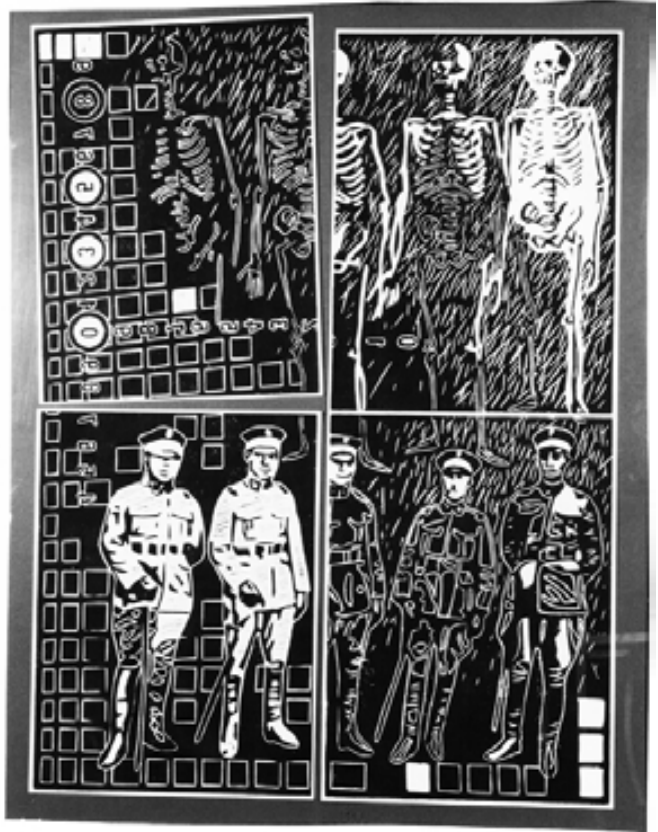
La Escuela comenzaba a perder su importancia en tanto que institución exclusiva del saber. Otras experiencias, otras instituciones, otros espacios vendrían a contribuir con la función social de la institución escolar. La única diferencia entre estos nuevos contextos era la mecánica requerida para los aprendizajes. En efecto, la sociedad de la comunicación, la sociedad del conocimiento creaba una nueva realidad. Se podía aprender por fuera de la escuela pero no se contaba con las metodologías de aprendizaje que la institución escolar había desarrollado. Frente a esto, uno puede preguntarse si las metodologías de aprendizaje propuestas por la institución escolar eran suficientes para el logro de un aprendizaje eficaz en función de las nuevas exigencias del vínculo social.

De otro lado, en el sistema escolar francés circulaba un concepto clave. Se trataba del *objetivo* el cual se transformaría posteriormente en competencia. Mientras que el objetivo designaba el medio y la finalidad del aprendizaje, este organizaba los procesos de enseñanza. Por su parte, la competencia se vuelve una noción que envuelve al objetivo, la finalidad y el objeto; está ligada a las disciplinas escolares. Las competencias serán, finalmente, un desarrollo de la enseñanza, resultado de las políticas y de la influencia de la empresa sobre la escuela. “La redefinición de los contenidos de enseñanza a partir de las nociones de objetivo y de competencia es justificada por la necesidad de producir las condiciones de sentido en los saberes escolares<sup>4</sup>. Si el objetivo y su transformación en competencias eran la noción clave entre los años 1970 y 1990, y si ellas dominaban el panorama escolar, la creación del Consejo Nacional de Programas, la promulgación de la Ley de Orientación (1989) y la expedición de la Carta de Programas forjarían una nueva gramática institucional expresadas por estas nociones “objetivo, competencia, evaluación, contrato<sup>5</sup>. En el apogeo de las nuevas disposiciones normativas, los

métodos activos eran el marco de referencia de las prácticas escolares. El lugar central que ocupaba un niño en los procesos de aprendizaje era una realidad social presente.

En este contexto, la cuestión de los aprendizajes escolares era un asunto importante. Los años 1980 y la década siguiente serían ricos en este plano. A pesar de esto, no existía una sistematización de las tipologías de grupo, mientras que los expertos, después del nacimiento de los métodos activos, trabajaban de esta manera. El interés por los aprendizajes le da ánimos a P. Meirieu para dar inicio a un trabajo de investigación en esta perspectiva. El se dio cuenta que si bien los métodos activos promovían el trabajo centrado en el alumno, el profesor cambiaba muy poco la técnica; este último permanecía frecuentemente en una pedagogía tradicional. ¿Esta novedad pedagógica produjo realmente un viraje respecto al saber escolar? ¿Se trataba más de un nuevo discurso que no tocaba para nada las estructuras conservadoras de la escuela? Frente a estas cuestiones, el trabajo que inicia nuestro pedagogo deja al descubierto la reproducción social del grupo y sus formas de organización. Los grupos ocultaban la realidad de los aprendizajes y en la mayor parte de los casos, reproducían la lógica económica, política y la moral dominante. En efecto, el grupo era una especie de “renovación pedagógica” el cual operaba sobre la base de la introducción de formas políticas, sociales y de producción; oscilaba entre poder, actividad y libertad. Pero, ¿estaban los profesores dispuestos a hacerle frente a esta reproducción? ¿No se trataba de una adecuación discursiva insuficiente para redefinir el acto pedagógico?

*Para el institutor o el profesor que busca comprometerse en una empresa de renovación pedagógica, el primer objetivo es vencer el funcionamiento impositivo y abstracto del curso magistral para poner a sus alumnos en situación de actuar y de operar sus aprendizajes por ellos mismos (...) este retorno a la actividad del alumno se traduce con frecuencia por la conformación de grupos de trabajo donde están convocados a llevar a cabo sus logros en un clima de libertad (IPG, p. 11)*



Sin título, xilografía  
Luis Abraham

“Libertad de aprender” y “poder del profesor” ocupan un lugar importante en sus investigaciones. En este marco, P. Meirieu se pregunta si un alumno es libre frente a los saberes escolares. ¿A qué condición el profesor es capaz de sobrepasar su propio poder, establecer un trabajo pedagógico para hacer que el alumno alcance su libertad? Estas cuestiones se encuentran en la base de las investigaciones de nuestro pedagogo. Ellas le permiten demostrar por qué la reproducción de la pedagogía frontal, a pesar del lugar que ocupaban los discursos pedagógicos sobre la actividad del alumno, seguía siendo una práctica reiterada. ¿Se trataba de una contradicción entre actividad e interés? El grupo era una realidad legitimada gracias al desarrollo de una pedagogía activa en detrimento de una pedagogía frontal. Pero, ¿era realmente activa la pedagogía? Al leer de cerca los argumentos esgrimidos por nuestro pedagogo, tenemos el sentimiento de estar frente a una contradicción. La actividad estaba al servicio de la metodología y el interés al de la persona. El uno reproducía la moral social y la otra reforzaba el discurso de la libertad. Para las políticas del cre-

cimiento económico, educar era un imperativo social. La actividad y el interés en los aprendizajes se convertían en un grupo puesto al servicio de la lógica de la reproducción social; el profesor seguía jugando un rol como especialista de esta moral. Si la actividad escolar estaba dominada por el profesor, si ella no estaba completamente dominada por el alumno, entonces la pedagogía activa no era más que una máscara, un refugio donde el miedo del profesor frente a la libertad del otro, se revelaba completamente.

La ruptura con esta pedagogía exigía de parte de los profesores desplazar el centro de gravedad del alumno; ella requería tener confianza en las capacidades de los alumnos como en las del profesor. Este hecho le permitiría a P. Meirieu confirmar que ciertamente el grupo fue una experiencia histórica; paso obligado de los innovadores y el tanteo de algunos pedagogos. Las prácticas de enseñanza seguían promoviendo una especie de inmovilismo pedagógico, instalaban la tensión entre innovadores y conservadores. En esta tensión, la pedagogía descubre un filón, nuevos campos y otros caminos. Es en la tensión entre inmovilismo e innovación donde nace el discurso pedagógico.

*Frente a esta interpretación, las pedagogías del grupo podrían aparecer como un inmenso retroceso para revenir a la cuestión del aprendizaje individual luego de haber superado sucesivamente todos los obstáculos epistemológicos vinculados a la noción de grupo. Al fin de cuentas, ¿sería necesario que muchos retrocedan, rebagan el camino de la experiencia primera hasta la fusión animista del grupo para que puedan acceder a la especificidad de la pedagogía? Proceso largo y tentador, al final del cual se puede llegar a un resultado aparentemente muy ínfimo pero verdaderamente decisivo: la certeza de que la función del pedagogo no se sitúa en la contemplación de las aptitudes que se despiertan sino en la intervención para fundar nuevos campos, ofrecer nuevas competencias y autorizar por este medio, nuevos deseos (IPG, pp. 137-138)*

De otro lado, insistimos sobre el hecho de que el grupo es un objeto escolar estudiado por P. Meirieu. Llega a proponer una taxonomía de grupos identificando algunas características: grupo necesidad, grupo de interés, grupo de nivel, grupo de métodos. (ESM, p. 128 y IPG, p. 129). Asimismo, esta clasificación le permite llegar a la pedagogía diferenciada y a la noción de consejo

metodológico. A partir de esta noción, el discurso de la pedagogía diferenciada se desarrolla sobre la base del proyecto, objetivo e itinerario de aprendizaje. (Proyectos diferentes, objetivos apropiados e itinerarios diversificados. (ESMN, p. 128). El consejo metodológico es el aporte que P. Meirieu le hace a la pedagogía diferenciada. Respecto al concepto de grupo hay que anotar que la pedagogía institucional se encontraba muy avanzada en este plano. Desde 1963 sus representantes más reconocidos en el plano internacional habían ya forjado algunas definiciones, construido algunas tipologías y explicados algunos comportamientos<sup>6</sup>. P. Meirieu, al mismo tiempo que reconoce los aportes de esta pedagogía, toma distancia de ella. Dirige su mirada hacia los dispositivos. Se interesa muy poco en la intervención seguramente porque la cuestión de la libertad o de la autonomía no entra en la racionalidad de dicha pedagogía. Para él, intervenir es a nivel de la razón, del dispositivo. Dicho de otro modo, sus intereses son del orden de la técnica, de cómo instruir y liberar. Es por esto que, el grupo parece ser, para él, una distancia y una ocasión de intervención para nada terapéutica. No ve jamás en el grupo una disociación. En el caso extremo, hablará de “disfuncionamiento” en relación con los principios de libertad y de autonomía. Este disfuncionamiento tiene lugar en su discurso en relación con el logro de los aprendizajes. El alumno que logra aprender lo hace porque se ha beneficiado de un acompañamiento preciso, de una escucha oportuna y de unos instrumentos. La situación de aprendizaje debe permitir que una persona pueda aprender. Sobre esta base, Meirieu construye y propone los dispositivos. El grupo es, así, un dispositivo pedagógico dado que es un medio, un momento y una estrategia al servicio del aprendizaje del alumno. En resumen, la investigación sobre los grupos fue la ocasión para nuestro pedagogo de encontrar un camino que lo conduciría hacia la racionalidad pedagógica. En los años 1975 a 1985 sus investigaciones no estuvieron orientadas sino a esclarecer esta situación y no tenía por preocupación responder a una definición de pedagogía.

En efecto, atravesar la historia de los grupos, fue una oportunidad única que le permitió descubrir las bases teóricas de las “pedagogías”. En esta experiencia, P. Meirieu percibe una materialidad, una física, referentes prácticos para actuar en el aula de clase. El observa un cuadro teórico, un conjunto de nociones todas diferentes las unas



de las otras. Aun más, el grupo y sus tipologías lo conducen a profundizar la realidad del aula de clase y a responder a dos cuestiones presentes en sus años de adolescencia: la preocupación de sí y la libertad del otro. De otro lado, su posición como alumno, la libertad y la relación con el otro lo conducen a buscar en los grupos respuestas a esta cuestión. El grupo es una totalidad y una individualidad a la vez. ¿Esta totalidad no es más que un momento donde la libertad se borra? A largo plazo, ¿la individualidad no corre el riesgo de masificarse? Libertad e individualidad parecen ser una contradicción en pedagogía. ¿Cómo evitar la pérdida de la individualidad y, en consecuencia, la libertad en el grupo? Si la libertad es una expresión real de la individualidad, ¿cómo introducir una pedagogía capaz de refundar esta relación sin correr el riesgo de anular al alumno? El enviste a esta cuestión lo encontraremos en los aprendizajes. Aprender es una experiencia personal. Cada vez que un sujeto vive esta experiencia entra en la libertad. El aprendizaje es una experiencia personal; la individualidad fija dicha experiencia.

A partir de esta comprensión, ¿podemos afirmar que la libertad de aprender es una experiencia del ser? Desde este punto de vista, ¿P. Meirieu se sitúa en un registro fenomenológico? El trabajo sobre los grupos era una necesidad para saber “¿Si el grupo puede ser, por sí mismo, una situación, inclusive un instrumento de aprendizaje? ¿A qué condición?, ¿cómo evaluar sus resultados?” (IPG: p. 18), la cuestión de la autonomía surge en esta reflexión teórica. La relación entre el profesor y el alumno aparece ante sus ojos de forma fenomenológica. El acto de aprender del otro dependerá, dice Meirieu, de mi libertad. Si estoy convencido que el otro es capaz de educación, entonces debo esforzarme para que el logre ser educado. Esta exigencia, tal como vamos a desarrollarla más adelante en el capítulo 6 cuando funda sus primeras reflexiones éticas. En resumen, esta cuestión que aparece ante nuestros ojos como un nuevo descubrimiento en su proceso intelectual, es también el germen de su pedagogía.

*Queríamos simplemente buscar cómo la introducción de la noción de grupo en pedagogía pudo producir toda una serie de imágenes y de prácticas más o menos implícitas, las cuales parecían inicialmente borrar todos los indicios, pero en realidad, articuladas entre ellas obedecían a una regla lógica en el orden de su propia constitución (IPG, p. 129)*

En efecto, al leer de cerca este párrafo se observa una estrecha relación entre la noción de grupo y la lógica de articulación. ¿De qué lógica se trataba? De un lado, de la lógica de la reproducción conservadora en las actividades escolares; de otro lado, de la imposibilidad que tenían las teorías pedagógicas de poner a funcionar los dispositivos de aprendizaje liberadores. La lógica del grupo no era en verdad una renovación de la pedagogía frontal. Esta renovación impedía el trabajo sobre los aprendizajes, la autonomía y la libertad. La probabilidad de construir dispositivos de aprendizaje era una tarea difícil de lograr debido a que los profesores seguían ocupando el centro del proceso educativo. ¿Actividad e interés eran conceptos despojados de tal práctica? Al seguir este razonamiento y con el fin de aportar una respuesta, P. Meirieu se sumerge en el análisis de un concepto fundamental para la pedagogía. Se trata de la educabilidad. ¿Fue este concepto un descubrimiento para él?

## Educabilidad y aprendizajes

En este primer momento (aprendizajes), la educabilidad en P. Meirieu está vinculada con la noción de aprendizaje. Ella es un concepto clave en su discurso pedagógico; es el resultado del análisis sobre los grupos, sus dificultades, sus posibilidades y desafíos sociales. Llega a este concepto gracias a la investigación realizada entre 1979 y 1984, las pedagogías de grupo y la experiencia vivida en los años de profesor de liceo. Desde este punto de vista, la universalidad del concepto, la validez heurística, su potencia teórica y su legitimidad histórica lo lleva a desarrollar sus ideas pedagógicas sobre dos registros. De un lado, sobre la práctica profesional y, de otro lado, sobre el acto de reflexión. A partir de estos registros, descubrimos a un profesor preocupado por comprender el saber, un sujeto ansioso por reflexionar su propia práctica, un individuo espiritualmente dispuesto a comprender esta extraña relación humana y de saber que se instala entre un profesor y un alumno. Trabajar en el aula de clase es reflexionar al mismo tiempo los aprendizajes, la relación entre los sujetos y los imperativos éticos que dicha relación impone. Este imperativo ético se vislumbra en el horizonte práctico. Aprender es la expresión de un momento de vida, una experiencia interior, un desafío del ser. Estudiar esta relación, analizarla, comprenderla, exige, a largo plazo, conocer la verdadera esencia de aquel que

acompaña al otro. Un profesor es alguien que reflexiona la práctica y las finalidades de la educación. En Philippe Meirieu, la práctica se expresa por medio de los aprendizajes; lo reflexivo se da por medio de la ética. La educabilidad es, sobre todo, un instrumento social cuyo objeto es explicar la incapacidad que tenían ciertos profesores para administrar, a través del grupo, el acto de aprender de sus alumnos; llamar la atención sobre las capacidades del alumno. Es una profunda convicción del profesor respecto del devenir del estudiante. Es, además, una noción *recurso* que sirve para reflexionar las condiciones escolares, sociales y políticas de un aprendizaje logrado. A través de este concepto, P. Meirieu muestra las capacidades del alumno y la convicción pedagógica que debe poseer todo profesor. Si las pedagogías activas defienden la idea de que el alumno es el centro del proceso educativo, ¿por qué muchos docentes permanecen en una pedagogía frontal? Para responder a este interrogante, él se dirige hacia los aprendizajes y analiza dos conceptos: el *poder* y la *libertad*. Sin embargo, estos dos conceptos serán estudiados por él en su momento filosófico (1990).

En los años de aprendizaje, el pedagogo Meirieu observa que la naturaleza de un aprendizaje expresa la convicción pedagógica de un sujeto. Hacer todo lo que esté a nuestro alcance para que el otro tenga éxito en su educación, es un asunto de pedagogía. La fatalidad de un aprendizaje sería la expresión de una incapacidad pedagógica del profesor, la ausencia de una exigencia metodológica y el desconocimiento de la creatividad humana. Pero, ¿el fracaso o el logro escolar es responsabilidad exclusivamente del profesor? ¿Se trata de una *culpabilidad* social, inclusive escolar, donde el cuerpo profesoral tiene una gran parte de responsabilidad? ¿Y si fuera lo contrario? ¿y si la escuela fuera una institución incapaz de construirse ella misma en función de la realidad del alumno? ¿o si la sociedad realmente no es una sociedad de saber? En efecto, frente al proceso educativo, el aprendizaje actúa de manera teórica y práctica. Teórica puesto que no hay acto educativo que no sea objeto de reflexión a nivel de los aprendizajes y práctico pues toda educación es, en última, un aprendizaje logrado. En este plano encontramos a un pedagogo interesado por disciplinas como la psicología, la filosofía y la sociología; lo hace para comprender los aprendizajes y el fracaso escolar. Las definiciones sobre el aprendizaje son numerosas y es casi

imposible detenerse en una sola<sup>7</sup>. El aprendizaje y el conocimiento han sido objeto de la psicología, la filosofía, especialmente de la filosofía de las ciencias<sup>8</sup>, de la sociología. Esta última busca explicar los factores sociales que intervienen en el fracaso escolar. La pedagogía se interesa en los aprendizajes desde el punto de vista metodológico y para ello realiza un balance de las teorías provenientes de la ciencia. Al leer de cerca las definiciones que los pedagogos le dan a los aprendizajes se encuentran las tres ciencias citadas<sup>9</sup> y curiosamente todas las definiciones están íntimamente ligadas a los dispositivos. Es por esto que con frecuencia se define la pedagogía como la ciencia de los dispositivos.

De las tres ciencias, la psicología es la que más influencia directa tiene sobre la pedagogía. Se reconocen las teorías del conocimiento de Piaget. Él fue uno de los epistemólogos del siglo anterior en desarrollar la teoría biológica del conocimiento haciéndole importantes aportes a la pedagogía. Para él, el conocimiento tiene lugar entre asimilación, acomodación. Equilibración. De acuerdo con su teoría, un aprendizaje es el resultado de la acción entre el sujeto y el objeto; se traduce por conocimiento equilibrado<sup>10</sup>. El otro psicólogo cuyas teorías han sido decisivas para la pedagogía es Vygostky. El interés por la evolución cognitiva y su dinámica obligan al representante de la psicología soviética a efectuar una mirada muy aguda sobre los aprendizajes. Él observa en esta actividad la construcción del pensamiento del niño. La noción *zona de desarrollo próximo* es la clave de sus trabajos<sup>11</sup>. Esta noción explica la relación entre el mundo exterior y procesos psíquicos del niño –construcción de autonomía. Esta noción será muchas veces retomada por los pedagogos; con ella, estos construyen dispositivos<sup>12</sup>.

Del lado de la filosofía, nos encontramos con la misma dificultad de la psicología. La pluralidad de definiciones impide una lectura singular del aprendizaje. El saber, el no saber, el conocimiento, el no conocimiento, el pensar, el actuar, el tiempo para actuar, la idea son nociones vinculadas con una de las cuestiones más misteriosas para el ser humano: ¿qué es aprender? Frente a esta cuestión, el filósofo Deleuze afirma: “aprender no es más que lo intermediario entre saber y no saber, el paso enérgico del uno al otro”<sup>13</sup>. Este paso denota diferencia y no repetición. Hay repetición en el fracaso, nunca en el saber. Todo saber es único. La experiencia de llegar a él es fluctuante. Uno puede vivir la experien-

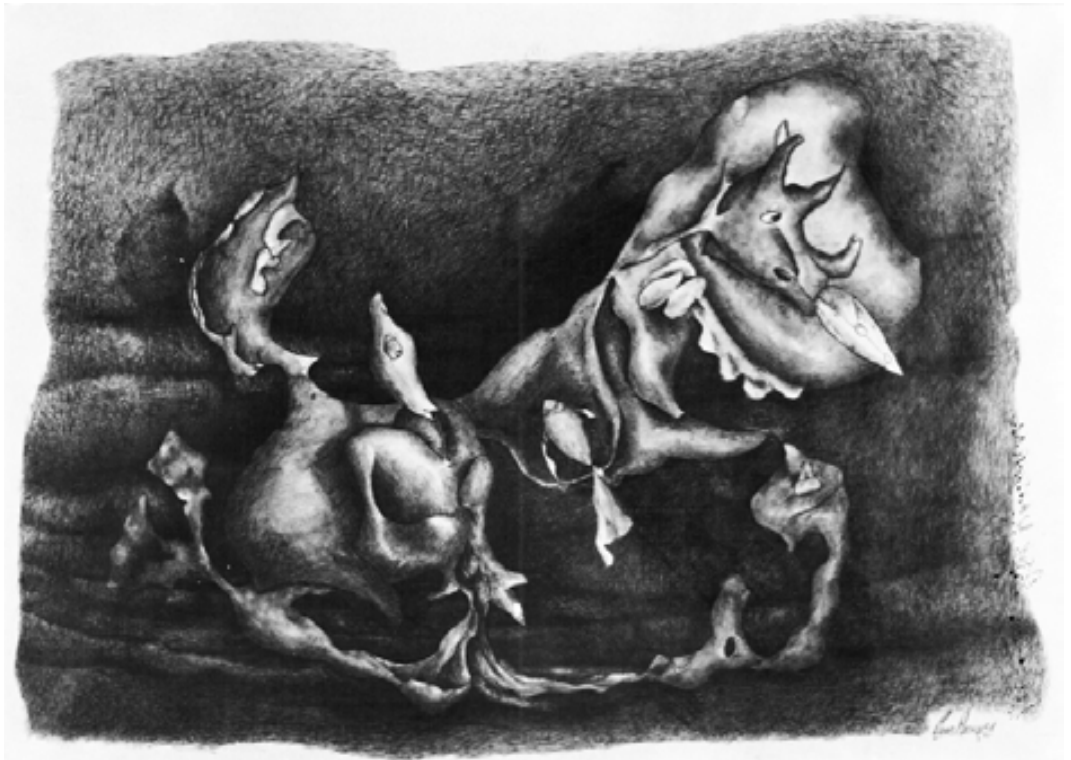
cia de aprender a leer en la edad infantil sin que dicha experiencia sea idéntica en la edad adulta. Aprender a leer a los 7 años es una experiencia única, un descubrimiento del placer; aunque el verdadero aprendizaje de la lectura se da en la edad adulta; cuando sabemos escoger la compañía de un autor, de un sujeto, de un género. Leer es un descubrimiento de sí, de un género y de un autor. Igualmente, aprender a bailar es una experiencia en la cultura; ella forja también nuestra identidad. Desde el punto de vista fenomenológico, aprender es la manifestación más importante de la experiencia.

Si escogemos al azar la definición de aprendizaje dado por un pedagogo, encontraremos este doble registro: el psicológico y el filosófico. La pedagogía de Herbat, de acuerdo con el prefacio escrito por Weigand en la edición de Tilman, está construida sobre la teoría del *curso que educa*. Hay en esta teoría tanto de filosofía como de psicología. “lo bello, lo verdadero y lo bueno se conjuga con el conocimiento y la simpatía en el universo mental”<sup>14</sup>. A decir verdad, todo pedagogo se posiciona en este doble registro para construir su propia teoría pedagógica. No existe ningún pedagogo que no haya visitado estas dos

ciencias; lo hacen para encaminarse hacia una definición de la pedagogía. Esta experiencia la encontramos en P. Meirieu. Primero, haber constatado el fracaso en ciertos alumnos frente a los aprendizajes escolares y el logro de otros se vuelve para él un verdadero problema pedagógico. ¿Es esta constatación el resultado de su experiencia personal? Puede ser que sí, pues durante sus años de profesor de liceo él descubre la difícil libertad de aprender. Esta experiencia es la fuente de la educabilidad en su discurso.

*Hacer, por todos los medios, que todos los alumnos aprendan; buscar y crear estrategias para que todos puedan efectuar los aprendizajes que se han propuesto, no es jamás rechazar en el alumno la responsabilidad del fracaso mientras no hayamos agotado todos los medios posibles para que el logro escolar se dé* (IPG, p.140)

Aún más, la difícil libertad de aprender está vinculada en su discurso al problema del logro escolar y sus condiciones metodológicas. Su lucha intelectual en este primer momento –aprendizajes– consiste en demostrar que el fracaso escolar tiene su génesis en las pésimas metodologías, la ausencia del consejo metodológico, la incapaci-



“Cabalgata”, dibujo  
César Amaya

dad de la institución escolar para promover la situación problema. La técnica pedagógica es culpable del fracaso escolar tanto como las políticas escolares. Hay que anotar de otra parte que el fracaso escolar se traduce, según él, en fracaso en el aprendizaje. Habiendo constatado la imposibilidad del grupo de darle una respuesta positiva a este problema obliga a nuestro pedagogo a dirigir su mirada nuevamente sobre las tres disciplinas más arriba citadas para argumentar su postulado de la educabilidad. Dicho postulado será argumentado siguiendo la filosofía (Alain, Kat, Rousseau, Pestalozzi), la sociología (Cherkaoui, Bourdieu, Passeron) la psicología (Binet, Zazzo, Piaget, Vygotsky). Una vez más, es a partir de estas tres disciplinas que él descubre los argumentos para defender la importancia de la actividad escolar en el plano de la libertad y de la autonomía. Cada situación de aprendizaje es una oportunidad para la libertad del alumno; aprender es devenir libre. Aprender en la escuela es el resultado de la exigencia ética y metodológica en función del alumno; el logro del alumno es una exigencia ética del pedagogo. Aún si el acto de aprender es una experiencia individual, la acción del pedagogo es decisiva. Cada pedagogo debe engendrar el deseo; hacerlo es ya un aporte decisivo para el devenir del otro. Nuevas dimensiones en su discurso pedagógico emergerían en este primer momento –resistencia, capacidad, saber, libertad– Estas van a constituir el principio ético de una verdadera pedagogía del otro, una pedagogía de la diferencia.

En resumen, el postulado de la educabilidad es el resultado del análisis sobre la historia de los grupos, una reflexión sobre el fracaso escolar, los aprendizajes y la pedagogía diferenciada. Es un principio ético que encuentra sus raíces en el acto de aprender; está más vinculado a la educación que a la instrucción. Instruir es aplicar, educar es transmitir valores, normas y una moral. Instruir escapa a toda reflexión; educar la exige dadas las finalidades previstas –libertad y autonomía–. Mientras que toda educación anticipa unos valores y una práctica, la instrucción impone un método. La educación libera mientras que la instrucción impone. Estos dos conceptos guardan una marcada diferencia en el discurso pedagógico de nuestro autor. P. Meirieu recurre a ellos cuando siente necesidad de defender sus puntos de vista sobre el futuro del otro, la escuela o el desarrollo de la libertad y la autonomía del alumno. Curiosamente, el principio de la educa-

bilidad se convierte en un dispositivo. ¿Cómo y por qué? ¿Para él, la libertad y la autonomía deben instrumentalizarse? ¿Qué deseo profundo de ser lo lleva a permanecer en los dispositivos? ¿No existiría en este hecho una expresión objetiva de la racionalidad pedagógica?

## La pedagogía revisitada por los dispositivos

Para Foucault, el dispositivo es el objeto de la descripción genealógica. La arqueología describe los discursos de diferentes epístemas; el dispositivo lo aprehende viendo los cambios acontecidos (poder, control, saber). El dispositivo es una descripción genealógica; es más amplio que la epísteme. La física de un discurso se traduce por una institución, un sujeto, una norma. La comprensión convoca siempre un discurso, una energética, una acción, una tarea. El dispositivo es la acción de la institución, del sujeto, de la verdad, del poder. Hace visible los cambios de la epísteme. El dispositivo describe la función de una institución en una época. Para Foucault, “hay dispositivos disciplinares, carcelarios, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza, de subjetividad, de verdad”<sup>15</sup>. Entonces, un dispositivo es a la vez el objeto, el método y la técnica del discurso. Así, por ejemplo, la evaluación es un objeto de la educación y un dispositivo pedagógico de control. Hess en el número 6 de la revista *les IrrAiductibles* realiza una síntesis del dispositivo en la pedagogía institucional; se apoya en Georges Lapassade y en René Lourau para mostrar que el empleo del término, desde 1971, es visible a través del analizador<sup>16</sup>. Asimismo, la pedagogía por objetivos hace del objetivo un dispositivo de enseñanza, la pedagogía diferenciada hace de la diferencia un dispositivo de aprendizaje. Toda pedagogía es un dispositivo gracias a su objeto. Que se trate de *objetivo, analizador o diferencia* la pedagogía es un dispositivo social. Esta es una de sus características. Aún más, el dispositivo es un mecanismo de control de lo dicho; opera por medio de las técnicas y funciona gracias a los enunciados del discurso.

Pues bien, la pedagogía es un dispositivo escolar dada las técnicas y los métodos de enseñanza aplicados y en relación a los enunciados del discurso educativo. Aprender a contar, leer, escribir es un objetivo del dispositivo de instrucción gracias a los métodos y a una técnica pedagógica la cual traduce una política en favor de la



libertad y de la autonomía del sujeto. De una generación a otra, el dispositivo se vuelve un mecanismo de control social. Adultos y niños están unidos por una necesidad de sobrevivencia, el dispositivo más potente de la educación es la lengua. A través de ella el niño ingresa a la sociedad. Aprender es estar siempre disponible para vivir la libertad, aproximarse a un pedazo de realidad. Siempre se aprende al lado del otro, imitándolo. Uno aprende por sí mismo y nadie aprende en el lugar del otro. El grupo es un medio de reunir a los sujetos, una instancia de aprendizaje cooperativo. ¿Podríamos decir que el grupo es un dispositivo pedagógico?

En efecto, el grupo es a la vez un discurso y un dispositivo pedagógico. Es un discurso en la medida en que expresa la organización de las prácticas de transmisión de un saber escolar; es un dispositivo dada las técnicas de control –estilos de enseñanza, agrupamiento arbitrario de los alumnos. El trabajo en grupo es un mecanismo de control y a la vez un discurso de las pedagogías activas. El grupo es un momento del aula de clase; se inscribe en un momento más universal conocido como educación.

La pedagogía es el momento donde los principios de la educación se vuelven realidad. A nivel escolar, este momento expresa una práctica de razón, la exploración ética y estética de lo humano, la construcción de métodos y la instrumentalización de la libertad y de la autonomía. La pedagogía debe obrar con permanencia para que la infancia de una sociedad sean hombres emancipados. Una de las primeras características, es que ella es un mecanismo para construir métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La pedagogía es una práctica social y escolar, un discurso sobre lo humano y sus aprendizajes. Por su parte, el profesor es un pedagogo, un sujeto que gravita entre discurso y prácticas. O existe pedagogo alguno digno de este título que haya experimentado la necesidad de volver práctico los valores de la educación<sup>17</sup>. Pestalozzi nos muestra esta oscilación entre teoría y práctica<sup>18</sup>. Mejor aún, Jhoan Amos Comenio fue el primero en haber creado un sistema organizado de enseñanza<sup>19</sup>. Cada pedagogo desde el momento en que se enfrenta a la dura tarea de enseñar y hacer que un niño aprenda, hacerlo acceder a la libertad y a la autonomía está obligado a construir métodos. La suma de estos se traduce como dispositivos. Por esto mismo, la pedagogía es “la ciencia de los métodos” es un dispositivo social.

Philippe Meirieu al analizar las tipologías de grupo hace su ingreso al dispositivo pedagógico para construir métodos de aprendizaje. Se sirve de ellos para analizar la historia de los métodos activos. Desde esta perspectiva, toma al grupo como un analizador de los aprendizajes. Al seguir de cerca su obra se observa cómo el dispositivo aparece de forma repetida. Es justamente el descubrimiento del postulado de la educabilidad y su estrecho vínculo con los aprendizajes el verdadero iniciador de esta nueva etapa de su pensamiento. El segundo tomo de su libro (IPG) tiene un título revelador en este sentido. *Herramientas para aprender en grupo (outils pour apprendre en groupe)* desarrolla el modo como uno puede abordar los aprendizajes. El término *secuencia* controla la totalidad de este primer momento; está vinculado con las pedagogías del logro; con las capacidades metodológicas, las nociones, la expresión oral y lo corporal, el uso del tiempo en la narración, el pensamiento crítico en el campo narrativo. La *secuencia* es el seguimiento de la acción en una temporalidad; unos métodos y técnicas siempre instrumentales y vinculadas con los principios de lo humano y de su educación. Aún más, la *secuencia* está unida a lo cognitivo. Al leer sus propósitos pedagógicos, se deduce el siguiente postulado: la educación de un sujeto no es posible sino por medio de los métodos de aprendizaje.

Igualmente, al leer su obra se percibe claramente cómo el dispositivo está fuertemente unido a la apuesta de la educabilidad. Alejada de este concepto, la pedagogía no podría alcanzar un alto nivel teórico ni articularse a los dispositivos de acción. El dispositivo pedagógico hace visible la realidad de la educación; esta es su tercera característica. Es en este sentido como la pedagogía frontal se encuentra respecto al apogeo de las “pedagogías de grupo” surgidas en los años gloriosos de la educación Nueva, un nuevo discurso sobre dos ejes: la reflexión y la práctica. La primera está fuertemente vinculada con la tradición filosófica social; la segunda con el campo didáctico. Estos dos ejes atraviesan el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. Mientras que él reflexiona los aprendizajes desde un punto de vista teórico; construye métodos para superar los obstáculos de aprendizaje. En relación directa con el dispositivo, el concepto de educabilidad funciona, entonces, como un *propulsor* de la pedagogía, una especie de noción vigilante, un concepto-recurso en la medida en que impide que el docente renun-

cie al acto de educar, de encarar las dificultades del aula de clase, una especie de control sobre el alumno y sus aprendizajes. Para él, la educabilidad es el espíritu mismo de la pedagogía.

*Lo que funda la pedagogía, sin la cual ella se reduciría a un conjunto de juguetes sin importancia, una especie de estética del conocimiento, es el postulado de la educabilidad. Sin este, la didáctica se enquistaría y al primer fracaso se pararía la reflexión y la investigación (OAG, p. 9)*

Este espíritu existe gracias a los aprendizajes. P. Meirieu se interesa en los dispositivos para mostrar, primeramente, que no hay pedagogía sino en los aprendizajes; segundo, que todo aprendizaje es en sí mismo un dispositivo pedagógico. Es en esta dinámica que su trabajo renovaríale ofreciéndole instrumentos al discurso pedagógico en la década de los años 1980. Primero, a través de una mirada sobre el acto de aprender; luego, por medio del postulado según el cual enseñar es la reflexión sobre dicho acto. Para Meirieu, todo profesor antes de emprender la organización de un saber disciplinario debe hacer un balance de las capacidades del alumno, debe conocer cómo aprende. Es en este sentido que para él la evaluación tiene diferentes etapas. Evaluación diagnóstica de las motivaciones, evaluación sumativa de la adquisición, evaluación formativa, regulación metodológica y evaluación diagnóstica de capacidades anteriores. Las dos primeras están unidas a la tarea y al objeto de saber; la tercera a los itinerarios diferenciados de aprendizaje y la última al sujeto (APPOC, p. 87). Este dispositivo está unido a la situación problema. La pedagogía, entonces, es una actividad en la cual se prevé con anticipación las actividades requeridas respecto a un aprendizaje; ella siempre es una situación problema organizada en una lógica mental. Pero, podemos prever hasta lo más mínimo? Para nada.

*Todo esfuerzo de la pedagogía de las situaciones problema consiste en organizar metódicamente esta interacción para que en la resolución de un problema tenga lugar el aprendizaje. Esto exige evitar sistemáticamente los escollos de una "pedagogía de la respuesta" y los de una "pedagogía del problema"; impone también asegurar, a la vez, la existencia de un problema que debe resolverse y la imposibilidad de resolver el problema sin haber aprendido. (APPOC, p. 169)*

Al querer prever todo, el pedagogo puede correr el riesgo de fracasar en su intento. Puede negar la libertad y anular la autonomía. Prever con anticipación la estrategia, los materiales, la secuencia, el ritmo y estar, a la vez, atento a las manifestaciones de resistencia de los alumnos parece ser la lógica pedagógica de P. Meirieu. Estar atento y al mismo tiempo poner a funcionar el dispositivo. Estar vigilante a que las variables de la estrategia pierdan su horizonte. El dispositivo vigila y controla. Curiosamente, dice Meirieu, todo profesor debe estar atento al más mínimo gesto para poder realizar la actividad. El grupo es, según él, una instancia de control; un espacio de aprendizaje y también un dispositivo de control de dicho acto. El aprendizaje hace girar la palanca al permitir el análisis de las prácticas de enseñanza. Esta lógica se explica debido a que él está en la búsqueda de comprender la autonomía y la libertad en el alumno. Este ejercicio lleva a nuestro pedagogo a postular el *grupo de aprendizaje* como una especie de física del postulado de educabilidad. Esta física surge una vez él da inicio a la reflexión "didáctica" de los grupos, analiza las dificultades del aprendizaje y evalúa los obstáculos teóricos, las prácticas y el sentido hegemónico de la pedagogía frontal.

### **La pedagogía y su física: el grupo de aprendizaje**

Como resultado de la investigación sobre las tipologías de grupo y el descubrimiento del postulado de la educabilidad, el pedagogo P. Meirieu se propone, de ahora en adelante, instrumentalizar los aprendizajes. Para esto, crea el *grupo de aprendizaje*. Este dispositivo es el resultado de la investigación realizada entre 1978 y 1982<sup>20</sup>, el resultado de una arqueología sobre los grupos, un análisis e interpretación sobre las dificultades del acto de aprender. El paso por esta experiencia está unido a la necesidad de validar una hipótesis a nivel cognitivo. Esto, porque educar, para él, no es posible sino gracias al aprendizaje.

*Con el fin de precisar y validar la hipótesis reconociendo en el grupo de aprendizaje un simple método, es decir una manera de administrar, durante un tiempo y un objetivo definido, las relaciones de los alumnos entre sí y con el saber, es una situación original de la cual nos queda por definir su alcance? (...) hemos buscado comparar*

*los efectos del grupo de aprendizaje respecto de otras prácticas.* (OAG, p. 82).

Este aspecto muestra con frecuencia, el contexto de la época donde la escuela, sus pedagogías y los profesores estaban fuertemente influenciados por el *objetivo* y lo cognitivo. Es por esto que el trabajo de análisis sobre los grupos que P. Meirieu realiza en este primer momento está marcado por una especie de búsqueda sobre la relación entre educación y aprendizajes. Para esto, se apoya en Louis Brunelle<sup>21</sup> y descubre la relación entre cognitivo, grupo y no directividad. Otros especialistas de la psicología cognitiva jugaron un papel muy importante en sus investigaciones. Estudia la psicología cognitiva para entrar en la organización de los aprendizajes. Lo cognitivo aparece con fuerza en esta empresa y deja entrever a un pedagogo más interesado por las capacidades intelectuales ligadas con los aprendizajes que por una espiritualidad del individuo. Se aproxima a este concepto puesto que considera que aprender es un acto mental antes que otra cosa. Lo hace para explicar que educar no puede tener lugar sino en la esfera mental. Esta explicación hace que nos interroguemos lo siguiente: ¿Un sujeto se educa exclusivamente por medio de lo cognitivo? ¿Las emociones, la creatividad, las sensaciones del cuerpo no son un descubrimiento producto del encuentro con el otro? ¿La emoción en la mirada del otro despierta en nosotros esta humanidad primera de la cual hablan tanto los filósofos?<sup>22</sup> ¿El descubrimiento del arte o de la música no es acaso una forma también de educar?

Pues bien, la pedagogía a través del estudio de la realidad del grupo encierra a nuestro pedagogo en lo cognitivo; él tuvo dificultad de iniciar un análisis sobre la base del encuentro del otro, de su educación y de su formación a través de una ética del espíritu. Esta experiencia marcará, no obstante, el ingreso en los años 1990 al momento filosófico. Este aspecto nos muestra el camino recorrido de un intelectual de la pedagogía preocupado por la comprensión: el otro es su preocupación primera. Esta preocupación no puede entenderse sin el paso por lo cognitivo. De otro modo, este primer momento –aprendizajes– es más revelador del interés por lo cognitivo que en los dos siguientes momentos. Es un momento clave en la medida en que él le fija su mirada en los grupos para llegar, posteriormente, al dispositivo. Este dispositivo según él tiene las siguientes características:

*La instalación de una red de comunicación homogénea entre los participantes; la distribución a los estudiantes de los materiales en relación con la participación de los individuos en el proyecto y la organización de un modo de funcionamiento en función de la tarea común y la implicación de cada uno respecto del objetivo que uno espera que el alcance* (OAG, p. 15)

Digamos que estas características exigen la organización del *conflicto socio-cognitivo*. Este concepto impone la observación de prerrequisitos de aprendizaje, funcionales y estructurales. Los primeros son conocimientos ya elaborados y que definen el lugar del grupo en la organización de los aprendizajes. Los segundos son organizados gracias a los materiales, los instrumentos requeridos en el proyecto, la constitución del grupo y su funcionamiento. Los terceros, son una clasificación de los materiales, el sistema lógico-objetivo y la definición del número de participantes en la estructura del proyecto (OPG, p. 25). En todo esto, se observa el paso del objetivo a la competencia y el surgimiento del concepto de *diferencia*. En efecto, este paso va a estar marcado por la introducción de capacidades de pensamiento –lógica deductiva, lógica inductiva, compleja y crítica–. Esta se vuelve un objetivo clave para el grupo de aprendizaje y es una de las características de la *pedagogía del logro*. De otro lado, las nociones de *cognitivo*, *obstáculo* y *pensamiento crítico* organizan el discurso de los aprendizajes en nuestro pedagogo. Finalmente, el interés por los aprendizajes es también el interés por la psicología cognitivista de los años 1960 y 1970. ¿Por qué se distanció de la filosofía en este primer momento? ¿Qué experiencia cognitiva conduce al pedagogo Meirieu a darle vuelta al discurso para quedarse por más de diez años en la relación *aprendizaje-educación-cognitivo*? ¿Qué necesidad íntima lo hace quedarse en los dispositivos? ¿Por qué no entró a la pedagogía a través de una especie de espiritualidad sobre todo cuando había vivido la experiencia del teatro? Tantas cuestiones a las cuales no podemos más que resignarnos intentar dar una respuesta provisional. Sabemos que un sujeto desde el momento en que se ve confrontado a una cuestión tiende hacia la práctica para llegar de otro modo a la teoría. Nadie puede abstraerse de la práctica si quiere hacer de cuestión la fundamental y personal un discurso renovador. Comprender un fenómeno exige de un sujeto la confrontación con la realidad; lo real alimenta nuestras ideas en el



“Sabor de la tierra”,  
Raquel Pumilla

plano teórico. En este sentido, nuestro pedagogo permanece en el dispositivo y propone, como ya lo hemos dicho, un modelo de aprendizaje, le consejo metodológico y un modelo de formación de profesores.

La lectura que realizamos a su obra escrita nos permite encontrar dos características fundamentales: el *dispositivo* y el *modelo*. El primero es una energética del acto de educar; el segundo una práctica del aprendizaje. El dispositivo devela la realidad del discurso educativo de los años 1980 y crea una estructura que le permiten encarar los aprendizajes. El pedagogo Meirieu permanece en los dispositivos pues esta es una de las características más importantes de la época 1980-1990. No había pedagogo que por aquella época no propusiera algún dispositivo; la pedagogía de esta época está fuertemente vinculada con los dispositivos. La pedagogía por objetivos estaba determinada por el concepto de *objetivo*; su finalidad consistía en hacer funcionar los objetivos. Era también una época donde las competencias comenzaban a ingresar en el escenario escolar. No es gratis, por ejemplo, que a mediados

de 1980, el discurso pedagógico de Philippe Meirieu adoptara este concepto en sus escritos. Las competencias están vinculadas en su discurso con las estrategias de aprendizaje (APPOC, pp. 126-133). La adopción de esta noción en su discurso escrito muestra la manera como él sigue de cerca los discursos pedagógicos de la época. Adoptar un concepto y hacerlo entrar en nuestro lenguaje es aceptar el pensamiento de una época.

## Pedagogía y modelo de aprendizaje

Los años siguientes a la defensa de su tesis doctoral y siendo profesor en la universidad, P. Meirieu desarrolla sus ideas sobre el acto de aprender ubicándose, a la vez, (como) profesor y alumno, trabajo que lo conducirá a recorrer las pedagogías y sus métodos de aprendizaje y que desembocaría en la publicación de su libro *La escuela modo de empleo* (1985). Esta “arqueología” “tiene lugar por medio de un personaje conceptual Gianni”<sup>23</sup>. Con este trabajo, él buscaba develar los rasgos característicos de los métodos pedagógicos. Los avatares y el sufrimiento vivi-

do por Gianni conducen al pedagogo Meirieu a establecer el balance de una época, sus pedagogías, los momentos y los efectos de las políticas escolares. Está época fue muy rica en métodos y movimientos pedagógicos directivos, no directivos o institucionales. Del lado psicológico, se encuentran las teorías y Piaget, Rogers y Vygotsky que han marcado el escenario pedagógico desde la segunda mitad del siglo anterior. Del lado sociológico, se encuentra el desarrollo de las teorías que explican el fracaso escolar. Del lado político, la creación del Colegio único y la Comisión Legrand eran medidas políticas objeto de debate. (LEME: pp., 27, 84). Digamos que el esfuerzo por visitar “el pasado pedagógico” de la sociedad francesa se presenta ante nuestros ojos bajo la forma de un resumen histórico. No es una Historia porque él jamás se interesó en esta disciplina o simplemente porque el sujeto no entraba en su campo de trabajo, aunque logra trazar las líneas fuertes de las pedagogías.

En sus primeros escritos, las grandes teorías pedagógicas no son objeto de un estudio socio-histórico, pero se sirve de ellas para mostrar los



límites de las pedagogías y explicar las preocupaciones que tenía frente al logro escolar. “Gianni” es la ocasión de volver sobre estos límites; de fijar el descontento sobre la escuela y sus pedagogías. Este personaje conceptual, es una metáfora para mostrar el desarrollo de una verdadera pedagogía del logro a través de la puesta en funcionamiento de una pedagogía del sujeto. Si es cierto que este personaje conceptual permite anunciar los alcances de una época y sus pedagogías, su definición de aprendizaje no es menos importante. En efecto, en el libro *Aprender si pero cómo* (1987) él explora las condiciones de los aprendizajes en la escuela. La escritura de este libro muestra ya algunos rasgos de un pedagogo preocupado por salir de los dispositivos. La ética, curiosamente, surge en este momento; resultado del balance realizado sobre las tipologías de aprendizaje y de una lectura filosófica y literaria. En este texto, Itard así como el Menon alimenta el discurso pedagógico de otra manera. De hecho, penetró el corazón de los aprendizajes para mostrar, una vez más, su importancia en la educación del sujeto.

*En el corazón del aprendizaje, de lo que se trata es de la ética; pues sólo la ética permite sobrepasar las alternativas estériles de lo innato y de lo adquirido, del racionalismo y del empirismo, de la enseñanza y del aprendizaje. Sólo la ética permite que se instituya, de tiempo en tiempo y siempre suspendido a la determinación de los hombres, unos enclaves educativos donde se escapa a las simplificaciones del ‘haga como tú quieras’ y del ‘haga como yo quiero’ (APOC. P. 76).*

Al mismo tiempo que introduce una reflexión ética y hace una crítica de los objetivos, organiza las condiciones del acto de aprendizaje. Este acto es una constante en los años 1980 y hacia el final de este período propone un modelo que se caracteriza por un proyecto, unas invariantes estructurales y la variable sujeto. Este modelo aparece desarrollado en el libro *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989). Es el resultado de una reflexión científica sobre el rol social de la escuela, el lugar de los profesores y la importancia social del colegio único. La relación entre aprendizaje y profesor representa para muchos, dos características mayores de esta época. La aparición de estas dos categorías así como la necesidad de instrumentalizar la educabilidad del alumno se vuelve la fuente metodológica de la pedagogía diferenciada. De otro lado, el modelo es construido sobre la base teórica de la escuela nueva y sus

métodos activos, la pedagogía por objetivos y la pedagogía diferenciada. Cada variable es alimentada por una de estas dos fuentes.

## Conclusión

La experiencia intelectual de pedagogo Philippe Meirieu nos muestra un camino de reflexión y un momento práctico. La reflexión sobre los aprendizajes tiene un punto de partida: el análisis sobre las tipologías de grupo. Esta experiencia está fuertemente vinculada con su práctica como profesor de liceo. Penetrar los aprendizajes vía la reflexión sobre los grupos le permite al pedagogo Meirieu darle la vuelta a las discusiones sobre la pedagogía. En efecto, todas las pedagogías, después de la pedagogía activa organizaron los grupos como dispositivos de aprendizaje pero pocas tuvieron el coraje de reflexionar los alcances y efectos en el universo escolar. Se podría decir que la iniciativa de este pedagogo es de suma importancia pues ve allí un filón para la investigación pedagógica en Francia. En efecto, luego de los aportes sobre la realidad de los aprendizajes, se inicia en Francia un trabajo sostenido en esta línea; experiencia que durará algo más de dos décadas. En la década de 1990 muchos teóricos reunidos en los Institutos de Ciencias de la Educación, especialmente, el grupo de Lyon jalonaaron un trabajo de gran aliento en esta perspectiva. Asimismo, podríamos decir que para nuestro medio esta reflexión se convierte en un terreno digno de ser investigado.

Complementariamente, los aprendizajes conducen al pedagogo Meirieu a una lectura original de la educabilidad. Como sabemos, este concepto fuertemente instrumentalizado en países como Colombia, muestra la disposición de los profesores por hacer que los principios de la sociedad de aprendizaje tengan lugar. Como principio heurístico, la educabilidad le permite a un sujeto profesor hacer todo lo que esté a su alcance para que el éxito escolar de un alumno tenga lugar. Para nuestro medio, dicho principio es fundamental puesto que impide que nuestros programas de formación de maestros se limiten a la simple organización de dispositivos de reproducción de saber. En el caso de Philippe Meirieu, dicho principio tiene sus raíces en la pregunta adolescente: *¿puede uno preocuparse a la vez por uno mismo y por el otro?* Cuestión que impulsará el trabajo de reflexión filosófica en la década de 1990. Asimismo, no existe pedagogía que no sea

una especie de “ciencia de los dispositivos”. Esta situación es constante en el primer momento de formación intelectual de nuestro pedagogo. En los momentos posteriores (filosófico y político) el dispositivo cede terreno frente a la reflexión no desapareciendo por completo. En definitiva, los dispositivos de aprendizaje se convierten en el terreno práctico (física) de la pedagogía. Esto hace que ella escape a la simple teorización. La pedagogía sin aprendizajes es un imposible precisamente porque la lucha del pedagogo se dirige a la transformación del sujeto. Si los dispositivos de aprendizaje son la física de la pedagogía es lógico encontrar a un pedagogo como Meirieu proponiendo un modelo de aprendizaje. Este modelo puede ser de gran utilidad para las investigaciones en nuestro medio. Finalmente, aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu abren el debate sobre la relación entre instruir y educar. Tal vez, con él aprendemos que el pedagogo es un científico del aprendizaje, un filósofo del sufrimiento de aprender y un intelectual de la educabilidad. Los aprendizajes son al pedagogo lo que la política es al político.

### Siglas de libros de Meirieu

IPG: *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*  
 OAG: *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*  
 APOC: *Apprendre... oui, mais comment*  
 ESMN: *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*  
 LEME: *L'école, mode d'emploi - des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*

### Notas

- 1 AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie Thérèse (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et évaluation*, Paris, Dunod. p. 167. La pédagogie par objectifs devient une technologie des objectifs pédagogiques. Dans ce cadre là se sont élaborés des méthodes, techniques, instruments et procédures permettant aux enseignants de contrôler les résultats scolaires attendus.
- 2 ROPÉ Françoise (1996), « *Objectifs et compétences à l'école et dans le travail* », in *Revue Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Caen, Université de Caen, Vol. 29, n°4, p. 35 « d'origine américaine conjuguant facilement les arrièrè-pensées productivistes avec les présupposés béhavioristes qui marquent la psychologie américaine depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle et son management. Dans le contexte scolaire, elle fait son entrée en France en 1960».
- 3 TANGUY Lucie (1994) *Savoirs et compétences: de l'usage de ses notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p.23.
- 4 Ibid. p. 28.
- 5 Ibid. p. 32.
- 6 **Notamment les travaux de la pédagogie institutionnelle.** Georges Lapassade offre une définition des groupes: «Tout groupe se distribue des tâches, choisit des responsables pour assumer certaines fonctions; bref, tout groupe humain s'organise» LAPASSADE Georges (2006), *Groupes, organisations, institutions*, Paris, Anthropos/Economica, p.29.
- 7 STOLL Louise, FINK Dean et EARL Lorna (2004), *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona, Octaedro, pp. 39-55.
- 8 **A titre d'exemple, le Menon développe la théorie de la réminiscence** à partir de laquelle plusieurs pédagogues s'en sont servis pour illustrer leurs propos. Platon (2003), *Diálogos, Menon o de la virtud*, México, Porrúa, pp.287-321.
- 9 BERBAUM Jean (1996) *Apprentissage et formation*, Paris, Puf, Que sais-je?, pp. 7-8. Il définit l'apprentissage « comme un processus de construction et d'assimilation face à une nouvelle réponse, c'est-à-dire comme une procédure d'ajustement du comportement par rapport au milieu ou bien au projet sélectionné par le sujet ».
- 10 PIAGET Jean (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé; *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Ch. I.
- 11 **Philippe Meirieu se sert de cette notion et d'autres notions** forgées par Vygotsky pour expliquer les dispositifs d'apprentissage. A titre d'exemple, on cite la communication parue dans les actes du colloque sur l'individualisation du parcours de formation. Dans cette communication, il développe un schème pour démontrer la construction de l'autonomie. « *Individualisation, différenciation, personnalisation, etc.: De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation* », in, *Individualiser les parcours de formation*, Université Lumière Lyon 2, Actes du Colloque, A.E.C.S.E, 6 et 7 décembre, 1991, pp. 9-33.
- 12 BROUM L. Anne et all (2000), « La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky » in TRYPHON Anastasia et VONÈCHE Jacques (comp), *Piaget-Vygotsky: La génesis del pensamiento*, Paidós, Buenos Aires, p. 192.
- 13 DELEUZE Gilles (2005), *Différence et répétition*, Paris, Puf/Epiméthée, p. 215
- 14 WEIGAND Gabriele (2007), *L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique*, Préface au livre, HERBART Johan Friedrich: Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie, édité par Johan TILMANT, Paris, Anthropos, pp. X-XI.
- 15 CASTRO Edgar (2004), *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes, p.98.

- 16 HESS Remi, *Editorial*, Université Paris 8, Expérice, Revue *Les IrrAductibles*, N° 6, 2004, pp. 7-12.
- 17 **C'est en effet le travail biographique des pédagogues introduits par des spécialistes et recensés dans la collection en espagnol des « Grandes Educadores ».** Il s'agit de Comenio, Pestalozzi, Frobel, etc. México, Trillas, 2003. C'est aussi le cas pour le texte publié sous la direction de: HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1999.
- 18 PIATON Georges (2003), *Pestalozzi: la confianza en el ser humano*, México, Trillas.
- 19 KOZIK Frantisek (2003), *Comenio: ángel de la paz*, México, Trillas.
- 20 **Cette recherche s'est développée auprès d'élèves de sixième, de quatrième et de troisième d'un collège chargé de l'expérimentation: le collège Saint-Louis Guillotière (OPG: 82) cité par Philippe Meirieu.**
- 21 **En particulier le travail sur la non-directivité.** Philippe Meirieu s'attache à cet auteur pour en construire le concept de cognitif. Il lit deux textes fondamentaux de BRUNELLE Louis (1973), *Qu'est-ce que la non-directivité ?*, Paris, Delagrave; BRUNELLE Louis et CHAPUIS O., (1976), *Travail de groupe et non-directivité*, Paris, Delagrave.
- 22 LEVINAS Emmanuel (1995) *Altérité et transcendance*, Paris, Fata Morgata, pp. 108-109. « Toute rencontre commence par une bénédiction contenue dans le mot bonjour. Ce bonjour que tout cogito, que toute réflexion sur soi présuppose déjà et qui serait la première transcendance. Ce salut adressé à l'autre homme est une invocation ».
- 23 DELEUZE Gilles (1991), *Qu'est-ce que la philosophie?*, Op.cit. p. 62. « Les personnages conceptuels en revanche opèrent les mouvements qui décrivent le plan d'immanence de l'auteur, et interviennent dans la création même des concepts.
- DELEUZE, G. (2005). *Différence et répétition*. Paris, Puf/Epiméthée.
- HESS, R. Editorial, Université Paris 8, Expérice, Revue *Les IrrAductibles*, N° 6, 2004.
- HOUSSAYE, J. (1999). *Quinze pédagogues*. Paris, Armand Colin.
- KOZIK, F. (2003). *Comenio: ángel de la paz*. México, Trillas.
- LAPASSADE, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions*. Paris, Anthropos/Economica, p.29.
- LEVINAS, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Paris, Fata Morgata.
- DELEUZE, G. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*. Paris, Les éditions de Minuit-
- MEIRIEU P. «Individualisation, différenciation, personnalisation, etc.: De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation», in, Individualiser les parcours de formation, Université Lumière Lyon 2, Actes du Colloque, A.E.C.S.E, 6 et 7 décembre, 1991, pp. 9-33.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant, Délaux et Niestlé; Biologie et connaissance*. Paris, Gallimard, Ch. I.
- PIATON, G. (2003). *Pestalozzi: la confianza en el ser humano*. México, Trillas.
- Platon (2003). *Diálogos, Menón o de la virtud*. México, Porrúa.
- ROPÉ, F.E. (1996). «Objectifs et compétences à l'école et dans le travail», in *Revue Les sciences de l'éducation*. Pour l'ère nouvelle, Caen, Université de Caen, Vol. 29.
- STOLL, L., FINK D. et L. EARL (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona, Octaedro.
- TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ses notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- WEIGAND, G. (2007). L'apport de Johann Friedrich Herbart à la pensée pédagogique, Préface au livre, HERBART Johan Friedrich: *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, édité par Johan TILMANT. Paris, Anthropos.

## Bibliografía

- AMIGUES R. et M.T. ZERBATO-POUDOU (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et évaluation*. Paris, Dunod.
- BERBAUM, J. (1996). *Apprentissage et formation*. Paris, PUF, Que sais-je?
- BROUM, L. A. et al. (2000). «La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky» in TRYPHON A. et J. VONÈCHE (comp), *Piaget-Vigotsky: La génesis del pensamiento*. Paidós, Buenos Aires.
- BRUNELLE, L. (1973). *Qu'est-ce que la non-directivité?*. Paris, Delagrave. BRUNELLE, L. et O. CHAPUIS. (1976). *Travail de groupe et non-directivité*. Paris, Delagrave.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.

Fecha de recepción: Enero 2009  
 Fecha primera evaluación: Enero 2009  
 Fecha segunda evaluación: Febrero 2009