

El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión

Armando Zambrano Leal



Vincent van Gogh, *La lectora de novelas*, óleo sobre lienzo, 1888.

Resumen

El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión

El concepto pedagogía en la obra del pedagogo francés Philippe Meirieu se presenta como el resultado de la experiencia adquirida a lo largo de tres décadas. La preocupación de sí y la preocupación por el otro revelan la base teórica del concepto. La pedagogía reflexiona la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela. Cada categoría remite a dimensiones específicas, las cuales dan cuenta de su formación en el campo de las ciencias humanas. El terreno de reflexión se encuentra en las ciencias de la educación y la pedagogía diferenciada, lugar donde logra producir un nuevo discurso pedagógico.

Résumé

Le concept de *pédagogie* chez Philippe Meirieu. Un modèle, un concept et des catégories pour sa compréhension

Le concept de pédagogie dans l'oeuvre du pédagogue français Philippe Meirieu se présente comme le résultat de l'expérience acquise tout au long de trois décennies. La préoccupation de soi et la préoccupation pour l'autre révèlent la base théorique du concept. La pédagogie réfléchit sur l'éducation, les apprentissages, l'enseignement et l'école. Chaque catégorie renvoie à des dimensions spécifiques qui rendent compte de leur formation dans le domaine des sciences humaines. Le terrain de réflexion se trouve dans les sciences de l'éducation et la pédagogie différenciée, lieu où l'on arrive à produire un nouveau discours pédagogique.

Abstract

Philippe Meirieu concept of *pedagogy*. A model, a concept and some categories for its understanding

The concept pedagogy in the work of the French pedagogue Philippe Meirieu is presented as a result of the experience acquired throughout three decades. The concern about oneself and the concern about the other reveals the theoretical bases of the concept. Pedagogy reflects on education, learning, teachings, and school. Each category forwards to specific dimensions, which account for its formation within the field of human sciences. The field for reflection is found in the educational sciences and differential pedagogy, where the production of a new pedagogical concept is successfully produced.

Palabras clave

Pedagogía, escuela, enseñanza, aprendizajes, ciencias de la educación, pedagogía diferenciada, Philippe Meirieu.

Pedagogy, school, teaching, learning, educational sciences, differential pedagogy, Philippe Meirieu.

El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión*

Armando Zambrano Leal**



El pedagogo es un insurgente y su virtud principal es la indignación
(Hamelin, 1986: 128)

Convenir el preámbulo

La *comprensión* constituye el objeto central de la hermenéutica; ella nos ofrece un horizonte y unos medios y, a la vez, es un referente “teórico” para abordar el estudio de los textos en la tradición. Cada texto remite a una forma de pensamiento que, igualmente, nos informa sobre los modos de discurso, su terreno y sus conceptos. El texto transcribe la tradición, la materializa, le otorga un cuerpo; el discurso celebra el texto, ofrece el medio para su comprensión. Texto y discurso, en verdad, remiten a la tradición y dan

cuenta de ella. Comprender el texto es encontrar el sentido, descubrir su horizonte, pero ante todo, situarlo en el discurso. En esta perspectiva, el texto, la tradición y el discurso constituyen las dimensiones de la comprensión, su terreno, sus límites y su geografía. Para el trabajo hermenéutico no hay comprensión que no se dirija al sentido del texto, lo ubique en la tradición y deleve sus discursos. Precisamente, porque comprender es encontrar el sentido de lo que un autor quiso decir en un momento dado, ayudarle a descifrar lo que él

* El presente artículo constituye un avance del proyecto de investigación “Hermenéutica del concepto de pedagogía en la obra escrita del pedagogo francés Philippe Meirieu: entre ciencias de la educación y pedagogía diferenciada”. Usc-2006-2007.

** Director de posgrados en educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia y de las Universidades: Nacional de Córdoba —Argentina—, Escuela de Educación, programa de doctorado. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
E-mail: azambranoleal@gmail.com

mismo no puede comprender, es que la tarea de la hermenéutica es fundamental para el pensamiento.¹ También cabe señalar que la comprensión es importante porque ella se dirige a una totalidad y para ello se aferra a la interpretación. El *círculo hermenéutico*² precisa su objeto allí donde la interpretación es fundamental; no hay comprensión que no pase por ella, pues garantiza una lectura sobre el vértice del mundo vivido. “Interpretar puede, para algunos, constituirse en un círculo vicioso, donde todo el mundo interpreta y es, a la vez, interpretado” (Meirieu, 1997b: 173-184); pero la interpretación, contrario a una apertura sin límites, se cierra oportunamente en la comprensión.

Justamente, el trabajo hermenéutico apunta a ella, pues de otro modo perdería su carácter universal; tampoco posee artefactos metodológicos, esencialmente porque, si así fuera, cerraría toda posibilidad de fijar la mirada en el

signo. En definitiva, comprender es oportuno cuando estamos frente a un extenso trabajo escrito, el cual nos remite a unos problemas que, en el tiempo, hemos identificado y sobre el cual las explicaciones aportadas nos pueden parecer, en un momento dado, insuficientes. Convenimos que nuestra línea de investigación se ubica en los conceptos y para ello hemos centrado nuestras energías en algunos especialistas del campo de la historia o de la filosofía —Gilles Deleuze, Hans-Georg Gadamer, Reinhart Kosseleck, Paul Ricoeur y Michel Foucault—,³ con el ánimo de comprender sus dimensiones y lo que representan para el ejercicio de la comprensión. Este trabajo es interpretativo porque apunta a interrogar qué es un concepto, antes que delimitar sus componentes. En él encontramos el tejido de los problemas, la cifra de un universal y los modos de pensamiento que una tradición logra producir y comunicar mediante los textos.⁴

- 1 “Chladenius llega en efecto a una conclusión interesantísima: constata que comprender por completo a un autor no es lo mismo que comprender del todo un discurso o un escrito. La norma para la comprensión de un libro no sería en modo alguno la intención del autor. Como los hombres no son capaces de abarcarlo todo, sus palabras, sus discursos y escritos pueden significar algo que ellos mismos no tuvieron intención de decir o de escribir y, por tanto, cuando se intenta comprender sus escritos puede llegar a pensarse, y con razón, en cosas que aquellos autores no se les ocurrieron” (Gadamer, 2001: 236-237).
- 2 “El círculo hermenéutico muestra una peculiar pertenencia recíproca de ‘sujeto’ y ‘objeto’ de la interpretación que precisamente por esto no pueden ser llamados así, puesto que los dos términos han nacido y se han desarrollado dentro de una perspectiva que implicaba su separación y contraposición y, con ellos, la expresaba” (Vattimo, 2002: 37).
- 3 Aquí relacionamos dos obras fundamentales en nuestro trabajo: se trata de *Del texto a la acción*, de Paul Ricoeur, y *Qué es la filosofía*, escrito por el filósofo Gilles Deleuze. A estos dos textos se han venido sumando, progresivamente, la obra de Hans-Georg Gadamer y la de Reinhart Kosseleck, así como la del gran filósofo de *La arqueología del saber*, Michel Foucault.
- 4 Nuestra llegada a Colombia nos puso en un plano insospechado, gracias al encuentro que tuvimos con la profesora Olga Lucía Zuluaga hacia el año 2000, así como en las reuniones que mantuvimos con algunos colegas del Instituto de Educación y de Pedagogía de la Universidad del Valle y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Los diálogos sobre los paradigmas educativos en Occidente carecían de referentes de comprensión fundamentados que pudiera dar cuenta de la historia y la consolidación de ellos. Sin ser historiadores, nos sorprendió potentemente el hecho de que algunas categorías de la pedagogía se habían pensado en nuestro medio sin haber sido exploradas en otras culturas. La diferencia entre didáctica y pedagogía aparecía, creemos, como resultado de una aguda intuición, no obstante reflejaba la falta del “viaje” y la comprensión en la lengua del otro. Desde el momento en que decidimos retornar a nuestra tierra, veníamos acompañados de una profunda inquietud, escribir nuestra experiencia y compartir nuestras percepciones. Por eso, el encuentro con nuestros colegas fue, a todas luces, revelador para nuestro espíritu, y hasta la fecha continuamos comunicando nuestra experiencia, comprendiéndola e interpretándola: su excusa, su horizonte y su geografía son las ciencias de la educación francófona.

De nuevo tenemos que decir el porqué de tal decisión. En primer lugar, cuando nos interesamos por el estudio de las ciencias de la educación,⁵ hallamos, en verdad, una profunda motivación por exponer lo que vivimos, la manera como lo hicimos y lo que significó para nuestra formación. En segundo lugar, al introducirnos en su complejidad, encontramos múltiples obstáculos, algunas dificultades y problemas. Por ejemplo, leer en la lengua del otro impone remitirnos al lugar donde la escuchamos, la hablamos y la aplicamos; leerla nos remite al tiempo de la acción y de la escucha. En tercer lugar, como campo de saber, las ciencias de la educación tienen la singularidad de ser complejas, lo cual impide que uno pueda simplemente, por querer estudiarlas, decir cualquier cosa sin que la experiencia nos haya atravesado o, incluso, sin que ellas nos hayan afectado a través de los gestos de quienes ocuparon el lugar de nuestros maestros y de los discursos que promueven. En cuarto lugar, su estudio en la distancia nos ha permitido descubrir la importancia que guarda la “comprensión” como campo de saber; de ahí que nuestro interés se dirija más a la interpretación que a la historia —de hecho, nos vemos impedidos a decir que “hacemos historia”, pues honestamente no gozamos del saber tan valioso que detenta esta disciplina—. Por este motivo, finalmente, nuestros trabajos se dirigen hacia la comprensión de los conceptos y de las categorías que los organizan; con ellos buscamos tejer las rejillas de la racionalidad de las ciencias de la educación, sin que ello impida detenernos en el estudio de los pedagogos más contemporáneos. Precisamente, a través de ellos podemos comprender la generalidad de los discursos que se promueven, desde hace más de treinta años, en el seno de esta disciplina universitaria.

En este orden, nos proponemos comprender el concepto *pedagogía* en la obra escrita de Philippe Meirieu. Tal comprender es el resultado de una doble convicción: por una parte, nos permite interpretar los signos fundamentales de su pensamiento; por otra, con este estudio buscamos responder a una pregunta fundamental: ¿cómo se forma un pedagogo?⁶ Esta pregunta constituye tan sólo una de las dimensiones de nuestra cuestión central, pues la complejidad de la obra de este pedagogo está compuesta de múltiples superficies y caminos, lo cual hace que el trabajo no sea del todo fácil.⁷ Por esto mismo, en este artículo buscamos fijar nuestra atención sobre algunos signos textuales que nos permitan comprender e interpretar el concepto *pedagogía* en su obra. Para ello, nos detendremos en un primer momento en el modelo que hemos venido aplicando. Es necesario, a la vez, construir un modelo de comprensión general, el cual posibilita, por su capacidad teórica, centrar nuestra atención en una categoría particular —*pedagogía, didáctica, formación,*⁸ *escuela, poder, etc.*—; en un segundo momento, fijaremos nuestra atención sobre la relación de ciertas categorías y, por último, perfilaremos algunas explicaciones sobre el “modo” como Meirieu piensa la pedagogía y el significado que ella guarda en su discurso. Los textos seleccionados para cumplir con nuestra tarea aparecen condensados en la bibliografía general. Con este artículo buscamos contribuir al conocimiento sobre el pensamiento pedagógico contemporáneo, preguntándonos hasta dónde la formación del pedagogo se limita a la “instrumentalización de los espíritus”.⁹

5 Véanse algunos de nuestros trabajos en el apartado “Referencias bibliográficas”. Otros artículos y ensayos han sido publicados en revistas nacionales e internacionales, que por cuestiones de espacio no los incluimos aquí.

6 En nuestro artículo, “Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo”, logramos exponer los grandes momentos de la formación intelectual del profesor Meirieu a través de un ejercicio de comprensión sobre su trayectoria. Véase Zambrano (2006).

7 Ha escrito cuarenta y cuatro libros.

8 Esta categoría no se trata aquí por cuestiones de espacio.

9 Retomamos esta expresión de Meirieu Philippe, *La pédagogie: entre le dire et le faire* (1996: 81-108).

Un modelo de cartografía: ubicación de su obra

El conjunto de la obra del pedagogo que nos ocupa se ubica en dos ejes (véase figura 1): su

formación universitaria y la construcción del pensamiento pedagógico. Éste, a su vez, debe ser ubicado en dos campos de referencia: por un lado, la *pedagogía diferenciada*¹⁰ y, por otro, *las ciencias de la educación*.¹¹

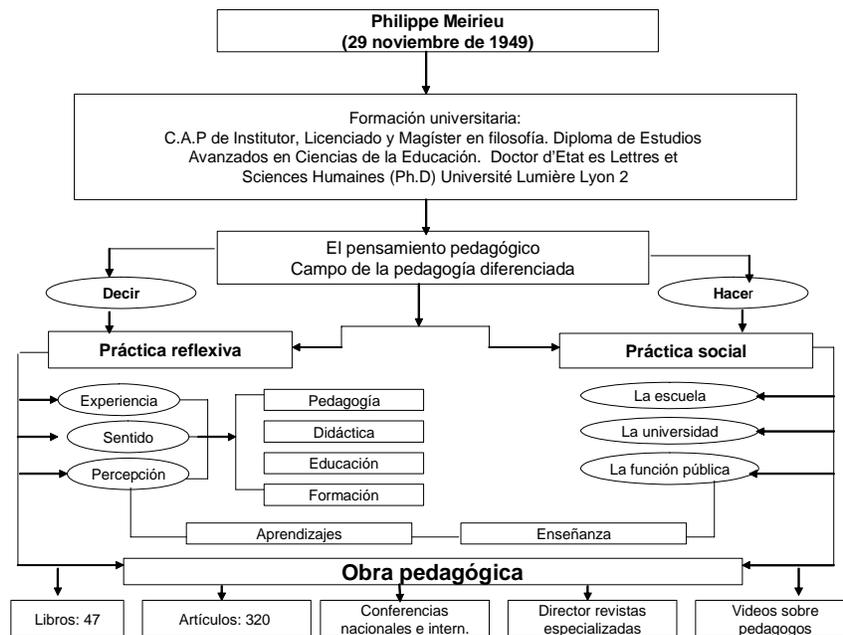


Figura 1. Representación gráfica de la ubicación de la obra de Meirieu

A su vez, este pensamiento está centrado entre el *decir* y el *hacer*, donde se recogen las categorías de estudio y de análisis. En el bloque del *decir* identificamos la *práctica reflexiva*, que entendemos como aquel momento en el cual un sujeto está en capacidad de hacer la síntesis de lo que precisamente elabora en la dimensión del *hacer*. Dicha práctica tiene como

conceptos fundamentales la *experiencia*, el *sentido* y la *percepción*. La primera nos informa de lo que un sujeto alcanza en la práctica de su ser, el tiempo que presupone y la distancia que impone tanto en su espíritu como en las actividades que realiza;¹² el sentido, concepto igualmente hermenéutico, nos permite comprender las orientaciones que toda actividad

10 Este gran movimiento del pensamiento francés tiene sus orígenes en la década del ochenta como respuesta a la exclusión y al fracaso escolar propios de la escuela capitalista. Véase Perrenoud (1997).

11 Las comprendemos como aquella disciplina universitaria institucionalizada en el seno de la sociedad francesa en 1967, según el Decreto del 11 de febrero del mismo año. Desde su surgimiento, se han podido consolidar diversos discursos sobre la educación, especialmente en lo que tiene que ver con el hecho y el acto educativo. Véase al respecto Avanzini (1985).

12 El concepto *experiencia*, por su valor hermenéutico, nos ha obligado a consultar algunos filósofos. A manera de información, Hans-Georg Gadamer, Dilthey y Walter Benjamin. De este último hemos trabajado especialmente su texto *La metafísica de la juventud* (1993: 93-98).

realizada por un sujeto mantiene en un horizonte de verdad. El sentido aparece como la dirección de lo que se hace y repercute en la dimensión espiritual de un sujeto. Por ello, la *verdad* tiene sentido según los juicios que exprese el sujeto en su experiencia.¹³ Finalmente, la percepción nos informa del *modo de ver* de un sujeto, en cuya esencia se interrelacionan, a la vez, el sentido y la experiencia. Toda percepción cambia, nunca es fija; su valor de saber es importantísimo para los estudios hermenéuticos, porque sobre ella fija el hermeneuta su atención, para poder interpretar los cambios en la configuración de los signos que un sujeto provoca en su obra.

Estas categorías nos permiten comprender los cuatro conceptos fundamentales del campo educativo: *pedagogía*, *didáctica*, *educación* y *formación*.

A la vez, debemos decir que la *práctica reflexiva* está íntimamente vinculada con la *práctica social*, en la que identificamos, prioritariamente, aunque de manera arbitraria, la *institución*. En el caso del pedagogo Meirieu, las instituciones de referencia son: la *escuela*, la *universidad* y la *función pública*. En la primera podemos ver tanto el hacer como el decir; esto es, lo que la actividad de la “instrumentalización” genera en el espíritu del pedagogo, que para el caso que nos ocupa guarda un valor singular, pues es el lugar donde vivirá sus primeras experiencias como docente. La universidad representa otro espacio, donde él pone en funcionamiento la experiencia adquirida en la escuela. Este trabajo es posible gracias a la actividad militante que mantuvo por más de diez años. Y, en tercer lugar, la función pública, la que reconocemos como el cumplimiento de funciones “extraordinarias” en su práctica de saber. Esta categoría se refiere a las funciones que Meirieu cumpliría en espacios como el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP, su sigla en francés), el

Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) o como consejero del ministro de educación Claude Allegre, etc. (Meirieu, 2001a: 32-40). Si retenemos esta categoría es para desligarla de la escuela y de la universidad, pues aunque ellas son instituciones fundamentalmente públicas, su práctica se reconoce como de pleno derecho; la tercera, en cambio, busca reafirmar el reconocimiento que el pedagogo Meirieu alcanza en la sociedad y que precisamente es el campo de la política el que le brindará tal reconocimiento, al invitarlo a formar parte de las grandes cuestiones que la educación nacional imponía.

Como aspecto importante, debemos decir que la práctica reflexiva y la práctica social descansan en los *aprendizajes* y la *enseñanza*. Esto lo identificamos luego de las lecturas sobre el conjunto de su obra, y percibimos que cuando el profesor Meirieu se refiere a los aprendizajes, es porque ha logrado poner en práctica, en la escuela, la universidad o la función pública, los principios que él considera oportunos. De otro modo, los aprendizajes aparecen como el resultado de la práctica-práctica, le permiten describir lo que observa en dicha dimensión. Por esto mismo, consideramos que, en su obra, el discurso sobre la pedagogía está vinculado con estas dos dimensiones y que ningún esfuerzo hermenéutico considerable sobre su pensamiento puede desconocerlas.

Así, *aprender*, para Meirieu, no es simplemente el resultado de la elaboración de unos “dispositivos didácticos”, sino la forma como él comprende el valor que guarda un saber en la constitución del sujeto. La *enseñanza* se reafirma como el momento de poner a prueba los principios del aprendizaje, el que, a la vez, le permite percibir cuáles elementos son verdaderamente constitutivos para el discurso pedagógico. Por ejemplo, esto lo veríamos en dos de

13 Del mismo modo que para el concepto *experiencia*, el de sentido ha sido objeto de un rastreo historiográfico importante, especialmente en el campo de la filosofía. A manera de ejemplo, citamos los trabajos de Maurice Merleau-Ponty, especialmente su célebre texto, *Sentido y sin sentido* (2000).

sus textos fundamentales: *Aprendre... oui, mais comment?* (1994a)¹⁴ y *L'école mode d'emploi* (1994b).¹⁵ El primero se detiene a reflexionar los aprendizajes, y el segundo, los modelos pedagógicos, especialmente aquel de la pedagogía diferenciada, cuya síntesis fundamental encontramos en su libro *La pédagogie: entre le dire et le faire* (1996), publicado diez años después de haber salido al gran público los dos textos anteriores. Con todo, la relación entre aprender y enseñar nos ha remitido al vínculo entre práctica reflexiva y práctica social, lo soporta y le da sentido.

Si bien es cierto que el topos de su obra lo hemos elaborado sobre la base de su formación, la práctica reflexiva y la práctica social, también es oportuno decir que ella se materializa en diversos medios textuales: libros, artículos, conferencias nacionales e internacionales, direcciones de tesis doctorales,¹⁶ dirección de revistas especializadas y elaboración de videos, en los cuales se recoge el pensamiento de los grandes pedagogos. Todo esto es importante y fundamental para la comprensión de su obra, pero exige la construcción de un "modelo de análisis" que permita justificar, por un lado, la entrada teórica, y por otro, la lectura sobre la cartografía.

Necesidad de un modelo teórico de comprensión

En este sentido, al preguntarnos por la *comprensión*¹⁷ nos hemos enfrentado a las cate-

gorías *entendimiento, aprehensión y asimilación*, las cuales nos obligaron a centrar nuestro interés en la hermenéutica, y rastrear, desde la obra de Dilthey, pasando por Ricoeur y llegando a Gadamer, el lugar que ocupa la comprensión en las ciencias de la interpretación. En líneas generales, podríamos decir que el campo teórico de referencia ha sido construido sobre la base del concepto *comprender* y que precisamente éste se desliga de las ciencias nomológicas, pues abre la discusión ampliamente conocida en los círculos de Viena y de Frankfurt (Habermas, 1987: 118-215).¹⁸ La comprensión fija su interés sobre los textos y el sentido; a la vez, está dirigida, en el caso que nos ocupa, al concepto *pedagogía*, pues él constituye el objeto central de nuestro trabajo. Este concepto lo debemos comprender en la tradición y en sus componentes, es decir, en el cómo y en qué, interrogantes que nos conducen a los *discursos* como formas de pensamiento que una tradición produce en un momento histórico determinado.¹⁹ Aquí los discursos son precisos y remiten al campo de las ciencias de la educación y la pedagogía diferenciada, campos donde vemos surgir y desarrollarse la extensa obra del pedagogo francés Meirieu (véase figura 2).

La estructura del problema, entonces, se dirige a la comprensión del concepto *pedagogía*, el cual hemos considerado como un discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del pro-

-
- 14 Este texto es, junto a otros, el resultado de su tesis doctoral y muestra una preocupación por los aprendizajes.
- 15 Este libro aparece publicado dos años antes que el citado más arriba (en 1985). Se centra en los problemas de las corrientes pedagógicas, especialmente en la pedagogía diferenciada y en la formación docente.
- 16 Entre 1985 y el 2000, el profesor Meirieu dirigió sesenta tesis doctorales, lo cual equivale a un promedio de cuatro tesis por año. Cf. *La machine école* (2001a: 32).
- 17 Así lo enuncia Gregory Bateson, según el análisis que ha hecho de la obra y pensamiento de este filósofo norteamericano Heinz von Foerster. Véase "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden" (2002: 91-113).
- 18 En el capítulo dedicado a la "comprensión del sentido" —traducción nuestra—, se expone el objeto de la comprensión en las ciencias praxeológicas y empírico analíticas.
- 19 El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (Foucault, 2002: 15).

yecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer. El discurso pedagógico, como lo veremos más adelante, significa el gran momento de la síntesis entre la práctica reflexiva y la práctica

social, lo que es muy fuerte en la obra de dicho pedagogo. A la par, nos permite observar el sentido que guarda para él el concepto *pedagogía*, el cual no puede operar como simple resultado de un “querer decir”, de una simple intención.

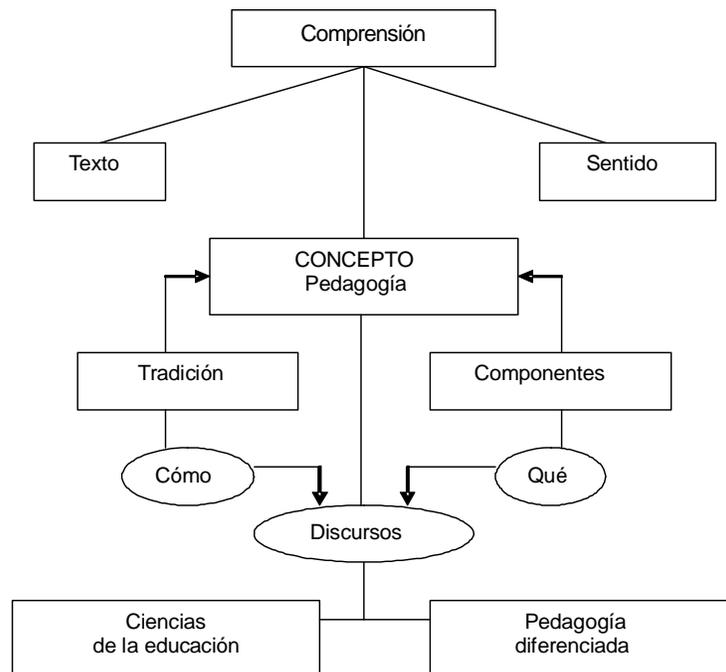


Figura 2. Modelo teórico de comprensión

Con todo, tenemos que reconocer que este modelo no se deduce de ningún otro, ni tiene como referencia alguno ya construido. Es el resultado de nuestras más arduas lecturas, nuestro interés por comprender lo que leemos y, sobre todo, sintetiza nuestra convicción. Crear un modelo, nos parece, debe ser el resultado de nuestra propia práctica; ello debe relatar la originalidad y el esfuerzo personal que cada uno ejerce si quiere ser portador de un saber en una línea de investigación. Concretamente, este modelo nos permitirá efectuar una cartografía del concepto que nos ocupa en la obra de uno de los pedagogos contemporáneos más influyentes de Francia.

Hacia la cartografía del concepto *pedagogía*

Si ubicamos la obra escrita de Philippe Meirieu en las ciencias de la educación y en la pedagogía diferenciada, es para poder asir un terreno, ver las categorías, hacer surgir los elementos constitutivos de su pensamiento. En la primera observamos, en 1980, su afectación como profesor del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Lumière Lyon 2. Su vinculación se produce luego del encuentro que tuvo con el profesor Guy Avanzini y la sustentación de su tesis doctoral (Meirieu, 1997a), y luego de haber sido animado por aquel intelectual y uno

de los padres fundadores de las ciencias de la educación a escribir una serie de artículos sobre su experiencia en la escuela. Los textos escritos se referían a los aprendizajes y las dificultades en la organización de los grupos, su funcionamiento y el poder soberano que el “jefe” ejerce sobre los otros integrantes. Él observa en el grupo la contradicción del trabajo pedagógico, al identificar el facilismo, la poca implicación de todos, el poder que le confiere al jefe el dominio de la simbología escolar y sistemas implícitos de selección, marginalización y distribución de las diferencias escolares (49). De cualquier forma, estos primeros escritos refirman una mayor comprensión de lo que, intuitivamente, había comenzado a poner en práctica en sus primeros años como profesor de francés (28). Así mismo, las ciencias de la educación representan, para él, como para muchos profesores, didactas, sociólogos, economistas, filósofos y psicólogos, un espacio universitario dónde exponer sus tesis, sus percepciones y convicciones sobre el hecho y el acto educativo.

El segundo terreno de actuación lo vemos en la pedagogía diferenciada. En efecto, este modelo pedagógico ya contaba, hacia la década del ochenta, con un cuerpo militante, unos teóricos y otros prácticos, quienes se resistían a ver en la escuela las contradicciones del discurso educativo y la legitimación del fracaso y la selección escolar. Perrenoud nos recuerda que este movimiento surge precisamente con los trabajos de diferenciación pedagógica impulsado por el profesor Louis Legrad (1986), en el auge de las grandes encuestas propiciadas con ocasión de los estudios sobre fracaso escolar y por los análisis sociológicos impulsados por Bourdieu y Passeron (1970), en la década del sesenta. “La pedagogía diferenciada se inspira de la insurgencia contra el fracaso escolar y sus desigualdades” (Perrenoud, 1997: 171), lo cual deja ver un interés profundo, tanto

de un sector de la política, como de los militantes más renovadores, por construir un modelo pedagógico que le permita a todos acceder, en igualdad de condiciones, a los saberes escolares y a la cultura de referencia. En este campo, el pedagogo Meirieu encontraría un espacio adecuado para impulsar sus investigaciones y proponer nuevas formas de interpretación sobre *cómo* abordar la diferencia. Su primer momento lo constituyeron los aprendizajes, pero rápidamente se plegaron a sus intereses los problemas de la formación de los docentes, la ética, los dispositivos de la enseñanza, el modelo pedagógico, etc. Este último, por ejemplo, será explicitado en uno de sus libros más importantes.

Un *modelo pedagógico* es aquel sistema que integra tres grandes componentes: el polo de las finalidades —axiológico—, el polo de la acción —psicológico— y el polo de las herramientas —praxeológico—, que permiten interrogar hasta qué punto la fascinación por la herramienta impide que los docentes alcancen la altura de pedagogos.

[...] el polo de las finalidades que también podríamos denominar axiológico no está constituido, para mí, por las intenciones que el educador enuncia oficialmente, sino más bien por las posiciones que toma a través de lo que pone en práctica, sobre las relaciones que deben existir tanto entre el formador y los formados como entre los formados [...] el polo del apuntalamiento psicológico está constituido por los conocimientos movilizados para sostener el modelo propuesto, [...] el tercer polo, finalmente, el que podemos denominar polo praxeológico, es precisamente el de las herramientas (Meirieu, 2001b: 110-111).²⁰

20 El texto original en francés recubre unos giros especiales que parecen desvirtúan el sentido de la traducción. *Le choix d'éduquer: étique et pédagogie* (1991: 99-100).

En efecto, la construcción y transformación de las categorías que a continuación presentamos, tienen el valor de indicarnos el desarrollo del pensamiento sobre la pedagogía, la cual constituye, a nuestro juicio, el nudo central de su extensa obra. Debemos señalar que si hemos ubicado la obra entre los discursos de las ciencias de la educación y la pedagogía diferenciada, es porque en ellas podemos visualizar la forma como el profesor Meirieu reflexiona las categorías que nos ocuparán a continuación y porque, se quiera o no, estudiar la evolución de un concepto es remitirse a sus componentes, a un universal y a los problemas de los cuales éste se ocupa.

La *escuela* representa una de las categorías principales en la obra del pedagogo Meirieu. Desde la década del ochenta, ella ocupa un lugar privilegiado en sus escritos. Podemos pensar que se vuelve significativa una vez él se encuentra en la posición de universitario y comienza a interrogar dicho lugar. Tal interrogación está articulada por tres grandes dimensiones: como institución importante para el vínculo social, como pilar fundamental de la República y, finalmente, como espacio donde los sujetos tienen la oportunidad de encontrar un lugar, unos recursos y un saber que los habilitará para poder seguir la marcha con serenidad.

Si bien es cierto que la escuela no es el único lugar donde los sujetos aprenden las bases de la socialidad —pues al igual lo pueden hacer en el tejido asociativo, el sistema de salud, el conjunto de servicios públicos y en las empresas—, sigue representando el único lugar donde reflexionar las contradicciones de todo orden.

En un cierto número de lugares realmente catastróficos, donde el empleo no es algo seguro, donde el tejido social es vacilante por el integrismo religioso o político, donde los servicios públicos se han degradado terriblemente, no queda más que la escuela (Meirieu, 1997b: 45).

Ella constituye un universo donde la violencia no es todavía poderosa, donde la comunicación aun es posible entre las personas y donde el derecho intenta algunas veces resistir a la fuerza (45).

La escuela es un lugar para los sujetos, en la medida en que ella les brinda los aprendizajes necesarios, las competencias requeridas y los recursos de comunicación más importantes para que cada uno pueda servirse cuando tenga necesidad de ello.

Trabajar sobre el vínculo social en la escuela no es posible sino hasta tanto ella conozca, comprenda y tome en cuenta los obstáculos que se presentan para el desarrollo de dicho vínculo representados en las coyunturas económicas, culturales y sociales. Es en esta condición que ella podrá asignarle un lugar a la babelización [...] la babelización que está a la puerta de entrada de nuestro presente y pone a los ciudadanos por el suelo: ¿Qué queremos hacer con nuestra escuela? ¿Cómo puede ella contribuir con la unidad de la República? ¿Y sobre qué fundar, hoy, esta unidad? (46).

El número de entradas que él aplica en sus textos para referirse a la escuela es muy amplio y por cuestiones de espacio no podemos más que citar algunas, las que ya nos brindan un panorama sobre su preocupación “política” respecto de la institución. Para él existen dos *tipos de escuela*: la de los profesores y la de los profesionales. La primera se caracteriza por estar fundada sobre las bases de una cultura común universal. Es profundamente humanista y su fin último es hacer advenir la humanidad en cada uno, “es decir, hacer que el niño acceda al pensamiento crítico y racional” (47); la segunda se caracteriza por una preocupación constante sobre la eficacia de los saberes instrumentalizados.

El fin de este tipo de escuela no consiste en compartir los principios hu-

manistas a través de la cultura, sino por el contrario, el desarrollo técnico, social y profesional de los grupos sociales (47).

Esta finalidad hace que ella tenga que estar permanentemente supeditada a los intereses de los grupos económicos y la eficacia de su racionalidad;

[...] el niño no es para nada un “sujeto de derecho”, disponible ante una racionalidad que se expone; él es un individuo concreto con sus gustos, sus aptitudes y sus límites, que hacen de él, más o menos, un individuo capaz de ocupar tal o tal lugar en la sociedad y a quien se le propone unos aprendizajes técnicos con miras a una inserción social óptima (48).

Estas dos formas de escuela organizan sus saberes en función de la finalidad que ella debe cumplir en el seno de la sociedad; pero, de alguna manera, lo que importa es el sentido que se aplica en el horizonte del pleno desarrollo del hombre. “La escuela de los profesores promueve una enseñanza fundada sobre el sentido; la de los profesionales lo hace sobre la base de la utilidad” (49). La institución escolar, como lo señalábamos más arriba, es objeto de estudio por parte de este pedagogo, porque en ella tienen lugar las grandes cuestiones que deciden históricamente el destino de las generaciones.

Si la escuela es importante para la socialidad de los sujetos, el asunto fundamental remite a la interrogación de los *aprendizajes*, lo cual implica que ella debe definirse por ellos. Entonces, ¿cómo debería ser éste? ¿Cómo lo entiende este pedagogo? ¿Cuáles son, a juicio de él, los elementos esenciales y los factores que movilizan dicho concepto? Esta cuestión tiene que ver con la experiencia de sus años de profesor de liceo, donde logra constatar que lo que le transmitía a sus alumnos no despertaba en ellos el más mínimo interés. Por esto mismo, se da a la tarea de construir diferentes dispositivos, diferentes secuencias de

aprendizajes, diversos métodos para lograr que sus alumnos apropiasen los saberes propuestos.

El libro *Aprender... oui, mais comment?*, nos informa que el aprendizaje es un asunto personal e individual y que el profesor debe disponer de los recursos de saber para movilizarlos en función del crecimiento, la autonomía y la libertad del sujeto. Además, identificamos esta entrada en todos sus libros, y cada vez que lo hace es para recordarnos que ellos deben ocupar un lugar especial en la tarea educativa. El aprendizaje surge, como interés, luego de vivir la experiencia del aprender por sí mismo. El interés, el deseo y la capacidad para admirarse por cómo un sujeto, en un momento dado, integra en su ser aquello que identifica como necesario, cumple un papel trascendental en la obra de este pedagogo.

Aprender no se limita al conjunto de dispositivos didácticos, sino a una pregunta siempre de actualidad: ¿cómo aprende un sujeto?, cuestión que será rápidamente abordada por las intensas lecturas que Meirieu realiza sobre la psicología. En efecto, se concentra en trabajar los aportes de los clásicos de esta ciencia y especialmente se detiene en los aportes de Vygostky, pues en él encuentra una profunda relación entre estructura intelectual y medio social. En este sentido, el profesor Meirieu reafirma su convicción social, pues lo que sucede en el medio afecta a los individuos, y un aprendizaje no es efectivo si no se integran las invariantes culturales y sociológicas. Muchos de los conceptos forjados por el psicólogo ruso son utilizados en su obra, por ejemplo, el de *apuntalamiento* y la *zona de desarrollo próximo* (Meirieu, 1994b). La escuela y los aprendizajes constituyen una relación estrecha en su obra y le permiten, como lo veremos más adelante, forjar un concepto de pedagogía renovador.

Siguiendo la línea de las categorías, observamos a la *enseñanza* como aquel momento en el que el profesor debe hacer frente a las terri-

bles resistencias que experimenta en el aula de clase. Para Meirieu, la enseñanza no constituye un artificio y mucho menos un conjunto de técnicas; ella expresa la relación existente entre un profesor y un alumno. Creemos que en esta categoría anida el germen del concepto *pedagogía* que él impulsará en el seno de las ciencias de la educación y en el de la pedagogía diferenciada. Al rastrear su obra, encontramos dos libros muy importantes que la abordan: *L'école mode d'emploi* (1994b) y *La pédagogie: entre le dire et le faire* (1996).

Se apoyará en la literatura de los clásicos de la pedagogía para expresar dicha resistencia. Por ejemplo, la experiencia de Albert Thierry, especialmente el libro *L'homme en proie aux enfants*,²¹ le permitirá ilustrar cómo, cuando un profesor se dispone a comunicar su saber, los estudiantes resisten y crean un ambiente poco agradable para el trabajo en clase.

El profesor debe asumir su función y transmitir los instrumentos forjados a lo largo de la historia de los hombres, separándose de ellos progresivamente de sus ilusiones primeras [...]

y

Nosotros no podemos escapar a la transmisión, mejor aun, es el mismo acto de transmisión al igual que la cosa transmitida la que es fundadora de la socialidad recíproca, es decir, de humanidad (Meirieu, 1985: 39).

La enseñanza es el momento en el que la socialidad viene en actos, donde surge a cada instante y donde hay que esperar lo "mejor" y lo "peor" del otro. Esta relación es intrínsecamente operatoria en sus trabajos y abre la pregunta por el reconocimiento del otro. Para

ello, la filosofía, especialmente los trabajos de Jankélévitch y Emmanuel Levitas o de Marc-Alain Ovaknin, desempeñarán un papel importante en los intentos por comprender el sentido de enseñar. Podemos decir también que allí tienen lugar la reflexión ética, el poder, el deseo, la resistencia y el placer o no de la enseñanza. Estas subcategorías le permiten a Meirieu construir una rejilla interpretativa para esbozar, hacia la década del noventa, el concepto *pedagogía*. El *momento pedagógico* recoge cada una de las subcategorías señaladas anteriormente y es precisamente con la publicación del libro de los profesores Remi Hess y Gabrielle Weigand (1994) cuando su trabajo en este sentido se intensifica. El interés del profesor debe apuntar, tal como Meirieu lo señala, a hacer obra educativa con su alumno:

[...] lo que uno puede esperar, lo que se debe buscar es primeramente, un punto de apoyo en el sujeto, un punto donde articular un aporte, donde ubicar una palanca para ayudar al sujeto a crecer. Esto podría ser algunas veces un deseo de saber y de comprender que nace de manera extranjera a la escuela (42-43).

Por tanto, la enseñanza es el espacio de saber que mejor da cuenta del discurso pedagógico del profesor Meirieu, porque precisamente está apoyado por el psicoanálisis, la sociología, la filosofía, la poética y la hermenéutica.

Por último, la *educación*, categoría que recoge las tres anteriores, la forja muchos años después de haberse consagrado al trabajo universitario. Para él, la educación es una relación asimétrica, necesaria y provisional.²² Esta definición retoma la relación entre dos sujetos animados por un deseo de libertad. A la vez, ella da cuenta de la profunda convicción

21 Este texto lo encontramos citado a lo largo de su obra: por ejemplo, *L'école mode d'emploi*; *L'envers du tableau*; *La pédagogie: entre le dire et le faire*; *L'école, aujourd'hui*; *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*; *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*.

22 La encontramos, al igual que las otras categorías, en el conjunto de su obra. Retenemos la que aparece registrada en una compilación italiana realizada en el Canton Tezino (Meirieu, 2000: 85-97).

de que la educación no puede liberar de un “sólo golpe”, sino que adviene un medio para que ella tenga lugar. También en esta definición se recoge la percepción que él tiene de la función de la escuela como espacio del vínculo social, el rol de los aprendizajes y el papel de la enseñanza. Heredera de la tradición durkheniana, ella busca demostrar el rol del pedagogo en la insurgencia, frente a la homogenización y la universalización de los particularismos culturales, religiosos o políticos. Tiene que ver, de algún modo, con la herencia teórica que descubre en pedagogos como Freinet, Rogers, Pestalozzi o Jean-Jacques Rousseau. Ante todo, es una definición política, porque pone en tensión el tiempo de lo escolar; a la par, es filosófica, pues introduce el *desprendimiento* como categoría necesariamente ética en la relación entre un profesor y un alumno; y es antropológica, porque nos enseña que la educación transmite la tradición y sus valores, pero busca que todo sujeto tome distancia integrando dichos valores no para reproducirlos, sino para forjar mejores niveles de humanidad.

La categoría *educación* es central en el conjunto de la obra y precisa el interés que mantiene este pedagogo por las cuestiones que atañen al sistema escolar, las normas, los decretos, las reformas, las disposiciones internas y el lugar que tiene en el seno de la sociedad. Podemos decir que el interés por su estudio tiene que ver con el hecho de que ella sintetiza todas las otras categorías; pero, sobre todo, porque le permiten, frecuentemente, asumir una postura crítica contra las decisiones estatales.

Hacia la construcción de un nuevo lenguaje pedagógico

Con relación al objeto de nuestro estudio y con miras a presentar una síntesis de lo que venimos explorando, elaboramos un topos donde presentamos, en la figura 3, algunas dimensiones de las categorías, con el fin de mostrar que, para Meirieu, la pedagogía es un discurso sobre la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela.

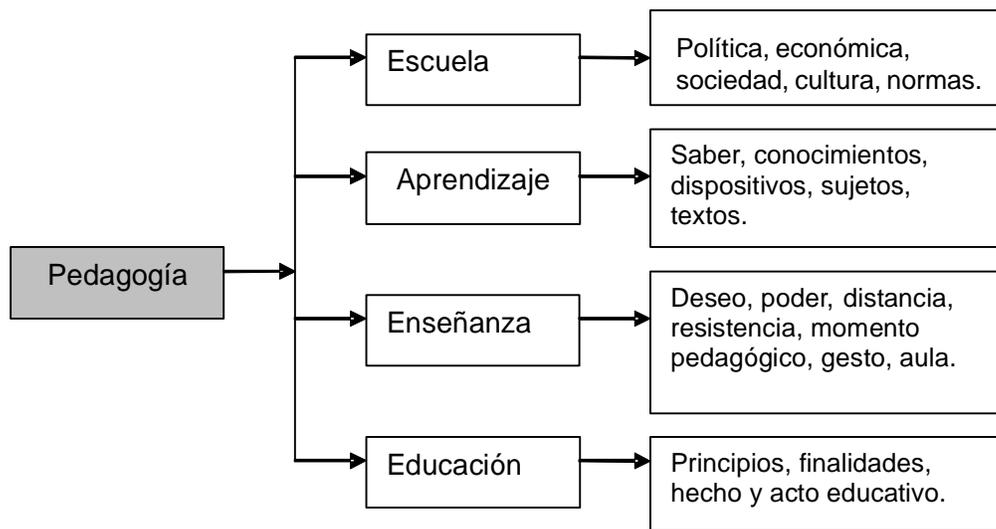


Figura 3. Concepto *pedagogía*, categorías y dimensiones

En este orden, observamos en su obra que el concepto *pedagogía* comienza a elaborarse ha-

cia finales de la década del ochenta, pero toma cuerpo hacia mediados de la del noventa.

Como rasgo general, encontramos que éste es el resultado de la distancia que efectúa sobre la práctica escolar, cuando asume sus funciones en la universidad y decide, en septiembre de 1993, regresar a la escuela, sin abandonar por completo sus funciones en la universidad, para poder pensar nuevamente, con otros elementos teóricos y con mayor madurez intelectual, la experiencia de enseñar en un liceo:

Una cosa es, durante cierto tiempo, “sumergirse” en las realidades cotidianas de la enseñanza primaria y secundaria, de escuchar hablar a los profesores de su trabajo y estar atento a sus preocupaciones, leer las encuestas y los testimonios que se publican; otra cosa es encontrarse, día tras día, con los alumnos de una clase; de mantenerse, durante todo un año escolar, fiel a sus convicciones, de confrontarse con la cotidianidad y las dificultades inherentes a la institución escolar... Es por esto que creo necesario retomar la enseñanza secundaria y escoger, para ello, un establecimiento considerado como “difícil” en los suburbios de Lyon donde resido (Meirieu, 1997b: 13).²³

A la par que cumple las funciones de director del Instituto de Prácticas de Educación y Formación (ISPEF, su sigla en francés), se desempeña como miembro del Comité de redacción de los *Cahiers Pédagogiques* (Cuadernos pedagógicos), instrumento de divulgación de las cuestiones en educación y que guarda, junto a la *Revista Francesa de Pedagogía*, un lugar especial e importante en el campo educativo francés. La escritura de los libros *L'école mode d'emploi*, *Aprender... oui, mais comment?*; *Enseñar, escenario para una nueva profesión*, respondían a la necesidad de vincular las obras de investigación fundamental en educación y las de vulgarización, tan próximas de los “li-

bros de los maestros” (Meirieu, 1997a: 54). La construcción de un “nuevo lenguaje pedagógico” se alimentará de la reflexión epistemológica; para ello se apoyará en la obra de Judith Schlanger (1983a, 1983b y 1989). Descubre que el verdadero sentido de una tesis consiste en la satisfacción esperada:

No sabemos de antemano cuál será el contenido de la tesis, ni de qué versará, ni inclusive sobre qué tratará, ni cómo se hará, pero sabemos muy bien cuál es el tipo de satisfacción que esperamos obtener (Schlanger, citado por Meirieu, 1997a: 55).

Es a partir del análisis de la obra de Schlanger que Meirieu se da a la tarea de formular tres características fundamentales para identificar el discurso pedagógico:

Debe ser un discurso que vuelva al práctico inteligente respecto de las cuestiones educativas; que le ofrezca instrumentos para pensar su práctica y que le brinde los medios para que pueda construir herramientas más eficaces (1997a: 56).

Estos principios le permitirán comprender la “dimensión” sociológica de la pedagogía diferenciada, lo cual para él es importante, pero insuficiente. Se requería de un trabajo sobre los aprendizajes y para ello creará el concepto *grupo necesidad* (65), a través del cual centrar todas las energías para que la “diferencia” tenga un lugar ético en el aula de clase; ante todo, fijará su atención en la enseñanza y su carácter ético, cuyas dimensiones de poder y de manipulación pueden llevar al traste los principios y los valores que encarna una educación verdaderamente humana.

23 En la introducción de este libro, Meirieu hace alusión a las motivaciones que lo llevaron, en 1993, a solicitarle al Ministerio de Educación ser nombrado, parcialmente, en una escuela, con el fin de volver a vivir de cerca la realidad del enseñar en un aula de clase junto a niños con dificultad escolar.

El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu se comprende como un tejido discursivo de múltiples elementos. La pedagogía para él no es una “disciplina” científica, ni tampoco pretende que así sea, pues hace parte de los teóricos de las ciencias de la educación y, a la vez, un fiel representante de la pedagogía diferenciada. El discurso pedagógico vincula la práctica, la teoría y los sujetos; se dirige a pensar las cuestiones vivas de la educación y, por esto, es un discurso incisivo sobre las decisiones que se toman en el plano político o en el económico. A la vez que se interesa por las cuestiones que surgen entre los alumnos y los profesores, la enseñanza en este plano es fundamental; inclusive, cuando piensa los aprendizajes, lo hace no sólo para proponer dispositivos, sino para interrogar las condiciones reales en la que la emergencia de lo humano tiene lugar. Frente a la existencia de los dos tipos de escuela referenciados más arriba, la pedagogía está allí donde lo público es fundamental para la constitución de los intereses colectivos.

Podríamos sintetizar que el concepto *pedagogía* en este pedagogo recubre un período de más de veinte años, en el cual vemos una experiencia de comprensión de su propia práctica, una experiencia de formación, cuando decide dotarse de los principios teóricos para realizar mejor su práctica y una experiencia de reflexión marcada por la distancia. El concepto *distancia* es importante toda vez que en él vemos la reflexión sobre lo realizado y sobre lo vivido. “La distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas” (Gadamer, 2001: 38).

A la par, Merieu se alimenta tanto de la literatura como de la filosofía; en estos dos campos del saber encuentra la explicación a la cuestión que surge en su adolescencia: “cómo preocuparse por el otro y a la vez preocuparse por uno mismo”, cómo mantener esa distancia en la que el sujeto profesor se esfuerza porque sus alumnos logren encontrar un lugar y, a la vez, estar uno mismo en un lugar. “La preocupación de sí y la preocupación por el otro”

constituyen, creemos, la fuente del concepto *pedagogía* en este teórico francés. Dicha preocupación lo vincula con los precursores de las doctrinas pedagógicas y, a la vez, con un sector de la filosofía y del psicoanálisis. Por ello, la pedagogía no puede comprenderse en su obra como una “ciencia de la educación”, sino como un discurso siempre dirigido a interrogar las categorías señaladas. Por eso, podríamos terminar transcribiendo dos apartados que recogen aquello que percibimos:

[...] la pedagogía, contrariamente a lo que dicen sus adversarios, no es la asociación de una reeducación peligrosa de la conciencia y de los dispositivos didácticos manipuladores: toda educación a la libertad impone una instrumentación de la libertad. Toda instrumentalización didáctica requiere una preocupación constante respecto de aquello que le permite al otro escapar a la empresa tecnócrata que ella ejerce sobre él (Meirieu, 1997b: 114).

El discurso pedagógico debe comprenderse no como la expresión de lo que conviene exactamente decir—inclusive pensar— en tal o cual momento de la evolución de los debates sobre la educación, para hacer aquello que uno quiere verdaderamente hacer y que precisamente no lo decimos (114).

Finalmente, para él, el discurso pedagógico es una poética menor:

[...] el pedagogo sabe que el discurso pedagógico no es ni racional ni funcional; él sabe que es ante todo una poética menor, donde alimentarse de tiempo en tiempo, para encontrar la fuerza necesaria y hacer que el niño escape a todas las tentaciones demagógicas, a todas las facilidades de la reproducción, de la miseria espiritual y material donde lo encasillan nuestras civilizaciones, incluso, civilizadas (66).

Pedagogía, en Meirieu, es una posición política sin ideología, es una posición filosófica sin escuela, una perspectiva antropológica por la cultura; también es sociológica, dado el interés por el vínculo social; una mirada científica por el aprendizaje que supone la enseñanza de los saberes. La pedagogía es una forma de sublevarse contra las contradicciones educativas y su virtud es la indignación.

Referencias bibliográficas

AVANZINI, Guy, 1985, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat.

BENJAMIN, Walter, 1993, *La metafísica de la juventud*, Barcelona, Paidós, ICE/UAB.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J., C., 1970, *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.

DELEUZE, Gilles, 1999, *Qué es la filosofía*, Barcelona, Anagrama.

FOERSTER, Heinz von, 2002, "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden", en: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

FOUCAULT, Michel, 2002, *El orden del discurso*, Barcelona, Fabula/Tusquets.

GADAMER, Hans-Georg, 2001, *Verdad y método*, tomo 2, Salamanca, Sígueme.

HABERMAS, Jürgen, 1987, *Logique des sciences sociales et autres essais*, París, Puf.

HAMELIN, Daniel, 1986, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Suisse, Odis, Sion.

HESS, Remi y WEIGAND, Gabrielle, 1994, *La relation pédagogique*, París, Armand Colin.

LEGRAND, Louis, 1986, *Différencier la pédagogie*, París, Escarabée.

MEIRIEU Philippe, 1994a, *Aprendre... oui, mais comment?* 12.^a ed., París, Esf. [1.^a ed., 1987].

_____, 1994b, *L'école mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, 10.^a ed., París, Esf.

_____, 1996, *La pédagogie: entre le dire et le faire*, París, Esf.

_____, 1997a, *Lenvers du tableau*, París, Esf.

_____, 1997b, *La pédagogie: entre le dire et le faire*, 3.^a ed., París, Esf.

_____, 2000, "Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie", en: Canton Tezino, *Con la scuola per la dignità: incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, Tai, Centro didattico cantonale.

_____, 2001a, *La machine école*, París, Folio.

_____, 2001b, *La opción de educar: ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro. (*Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*, París, Esf, 1991).

MERLEAU-PONTY, Maurice, 2000, *Sentido y sin sentido*, 2.^a ed., Barcelona, Península.

PERRENOUD, Philippe, 1997, *Pédagogie différenciée*, Issy-les-Molineaux, Esf.

RICOEUR, Paul, 2001, *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica.

SCHLANGER, Judith, 1983a, *L'invention intellectuelle*, París, Fayard.

_____, 1983b, *Penser la bouche pleine*, París, Fayard.

_____, 1989, *Les concepts scientifiques*, París, La Découverte.

VATTIMO, Gianni, 2002, *Las aventuras de la diferencia*, Barcelona, Península.

ZAMBRANO LEAL, Amando, 2002, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica.

_____, 2002, *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica.

_____, 2004, "El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 47, 2.º sem., pp. 129-148.

_____, 2005, *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Magisterio.

_____, 2005, "Las ciencias de la educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo", *Revista Itinerantes*, Universidad de Popayán, Doctorado en Educación, 2005, pp. 51-58.

_____, 2006, "Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo", *Revista Educere*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, año 9, núm. 30, jul.-sep, pp. 431-442.

Referencia

ZAMBRANO LEAL, Armando, "El concepto *pedagogía* en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 33-50.

Original recibido: febrero 2006

Aceptado: marzo 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
